

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos (org.)

Políticas Públicas e Educação: diálogos e desafios contemporâneos

Coleção Educação e Educandos

7

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI

10.29327/513191

unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Tatiana Noronha de Souza (org.)**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

ISBN 978-85-5453-033-4

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2019**

Comissão Científica

Alessandra David (Centro Universitário Moura Lacerda)
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Célia Maria David (UNESP)
Fernando Silva Ribeiro (Universidade Estadual de Goiás)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Joana Correa Goulart (Universidade Estadual de Goiás)
Karina de Melo Conte (Centro Universitário Claretiano)
Karina Elizabeth Serrazes (Centro Universitário Claretiano)
Lucinda de Fátima Maria Coelho Rodrigues (Uni-FACEF)
Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade (FFCL)
Márcia Pereira da Silva (UNESP)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracilo (FFCL)
Maria Sílvia Pereira Rodrigues Alves Barbosa ((Uni-FACEF)
Pricila Bertanha (Centro Universitário Claretiano)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Sívio Carvalho Neto (Uni-FACEF)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)
Tatiana Noronha de Souza (UNESP)
Welton Roberto Silva (Uni-FACEF)

Conselho Editorial

Ana Cláudia da Silva (UnB)
Antônio Carlos Petean (UFU)
Daniela Melaré Vieira Barros – Universidade Aberta / Portugal
Danilo Seithi Kato (UFTM)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira ((Uni-FACEF)
Sívio Carvalho Neto (Uni-FACEF)
Teise de Oliveira Guaranha Garcia – FFCLRP / USP
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2019 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF

www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v.7.

O51p	<p>Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.) Políticas públicas e educação: diálogos e desafios contemporâneos. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca; Melissa Franchini Cavalcanti Bandos (Org.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2019. (Coleção: Educação e educandos, v.7). 231p.; il.</p> <p>ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3 ISBN Volume: 978-85-5453-033-4 DOI 10.29327/513191</p> <p>1.Educação - Pesquisa. 2. Políticas públicas. 3.Políticas públicas em educação. . I.T.</p> <p>CDD 370</p>
------	--

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O livro **“Políticas Públicas e Educação: Diálogos e Desafios Contemporâneos”** foi organizado como resultado de discussões e pesquisas realizadas, por ocasião do VII Simpósio de Educação e IV Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação, ocorridos entre os dias 11 e 13 de setembro de 2019, no Uni-FACEF, em parceria com a Unesp/Franca.

Este livro faz parte da coleção **“Educação e Educandos”** e aborda reflexões instigantes sobre as políticas públicas e a educação, em importantes perspectivas como: a educação ambiental, a educação infantil, o acolhimento como qualidade de vida, a relação da arquitetura com a educação, as discussões sobre os Conselhos Municipais, os diálogos intergeracionais, as perspectivas do estudante do ensino médio público com relação à universidade, os programas de aprendizagens, a educação interprofissional, as políticas públicas multicêntricas, as políticas públicas de educação, entre outras.

Dessa forma, o primeiro capítulo com o título **“A Educação Ambiental Praticada em uma Escola Pública de Ensino Fundamental II de um Município do Interior de São Paulo”** trata de um estudo de caso que analisa a Educação Ambiental (EA) desenvolvida conforme a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em uma escola estadual de período integral na cidade de Batatais/SP, trazendo aos discentes uma formação crítica e transformadora no que tange às questões ambientais.

Na sequência, o próximo capítulo, **“A Educação Infantil no Brasil: a trajetória de conquistas e desafios”**, aborda o movimento histórico e o quadro legal que trata da educação infantil no Brasil, além de avanços e desafios na busca por políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

O terceiro capítulo instiga o leitor com o **“Acolhimento como Estratégia para Promoção da Saúde e Qualidade de Vida de Pessoas em Situação de rua”**, ao discutir acerca da acolhida da população em situação de rua e frequentadores do Centro de Referência Especializado para Pessoas em Situação de Rua, conhecido como **“Centro POP”**, localizado em uma cidade de médio porte do interior paulista.

Dando sequência, o quarto capítulo trata da **“Arquitetura e Educação: a Função Social da Arquitetura e seu Aporte ao Espaço Educativo”**. Nesse capítulo, os pesquisadores discutem sobre o papel social do arquiteto e urbanista enquanto formador das cidades e construtor de espaços úteis aos cidadãos, dentre eles, o espaço escolar, buscando a relação entre o projeto pedagógico e o arquitetônico.

O quinto capítulo com o título **“Conselhos Municipais de Educação: avanço das Políticas Públicas Educacionais?”** analisa os Conselhos Municipais de Educação na região geográfica intermediária de Ribeirão Preto/SP e discute acerca da descentralização da gestão educacional colegiada e democrática visando garantir a autonomia municipal e o avanço das políticas públicas educacionais.

Após, o sexto capítulo com o título **“Educação e Diálogos Intergeracionais: o Processo de Envelhecimento e Velhice para Crianças e Adolescentes”** apresenta a necessidade de se abordar a temática do envelhecimento humano junto às crianças e adolescentes, tendo em vista que o envelhecimento populacional se apresenta como uma nova realidade social.

O sétimo capítulo, **“Estudantes do Ensino Médio Público: perspectivas e Relação com a Universidade”** aborda a importante reflexão sobre as perspectivas dos estudantes brasileiros das escolas públicas, com um recorte da região de Franca/SP, traçando considerações sobre suas expectativas.

Na sequência, o oitavo capítulo, com o título: “Juventude e os Programas de Aprendizagens: o que dizem as pesquisas?” apresenta os resultados de uma pesquisa realizada a partir das bases: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de buscar as produções científicas publicadas entre 2000 e 2018, que trataram dos temas juventude e Programas de Aprendizagem Profissional.

O nono capítulo trata do “Novo Olhar do Serviço Social na Saúde: a Educação Interprofissional”. Esse capítulo apresenta importantes aspectos sobre as possibilidades que a interprofissionalidade pode trazer às diferentes profissões, dentro de uma instituição de saúde, com ênfase no serviço social.

Logo após, o décimo capítulo com o título “Perspectivas em disputa: olhares das trabalhadoras do sexo de Franca sobre a violência sexual e o estupro” propõe a reflexão sobre a proteção institucional oferecida às trabalhadoras do sexo, na cidade de Franca/SP, a partir de suas experiências com a violência sexual ou estupro.

A seguir, aborda-se a “Política Pública Multicêntrica: conceito e indicadores como Contribuição Crítica da Realidade Educacional Brasileira” no décimo primeiro capítulo, com o objetivo de resgatar conceitos das políticas públicas e usá-los à luz do processo de municipalização do ensino no Brasil, tendo em vista a adesão à parcerias público-privadas na educação.

O décimo segundo capítulo, com o título “Políticas Educacionais no Brasil: da Gênese à Contemporaneidade” apresenta um percurso histórico, ao longo dos séculos, sobre a trajetória do sistema educacional brasileiro, demonstrando avanços, retrocessos e os impactos na qualidade da educação no país, bem como a promoção ou limitação no desenvolvimento humano, científico e tecnológico nacional.

Após, no décimo terceiro capítulo, “Políticas Públicas a Serviço do Civilizar: os Excluídos da Primeira República - Franca – SP” é apresentada a política pública de saneamento da primeira República no Brasil, por meio da história do Hospital Psiquiátrico Allan Kardec e suas consequências no cotidiano social, com ênfase na experiência de uma pessoa que nasceu e passou a vida na Instituição.

O capítulo seguinte, “Políticas Públicas Educacionais em Uberaba no início da década de 1930: Alguns Apontamentos”, analisa as publicações realizadas no campo científico a respeito do papel que a Teoria de Resposta ao Item (TRI) vem exercendo na educação nacional.

Na sequência, apresenta-se o capítulo “Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos: O Memorial da Resistência de São Paulo” com o objetivo de avaliar o programa de visitas educativas ao Memorial da Resistência de São Paulo (MRSP), enquanto política pública.

Por fim, o capítulo “Uma Análise de dados sobre Relacionamentos Íntimos Abusivos nas Universidades” apresenta uma análise sobre quais são as formas de violência mais percebidas por mulheres universitárias, dentro de relacionamentos íntimos abusivos.

Verifica-se, portanto, a diversidade dos temas e a riqueza das discussões contemporâneas oferecidas por essa obra, podendo subsidiar frutíferas pesquisas científicas em torno das temáticas políticas públicas e educação. Boa leitura.

Profª Drª Melissa Franchini Cavalcanti Bando
Pró-Reitora de Administração e Docente
Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF

SUMÁRIO

A CONTRIBUIÇÃO DO FINANCIAMENTO ESTUDANTIL PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM UMA IES NA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO/SP	9
A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS EXPRESSÕES NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: uma questão social	23
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO EM ALGUMAS EMPRESAS DE MÉDIO PORTE NO MUNICÍPIO DE SÃO JOAQUIM DA BARRA/SP	39
A RELEVÂNCIA DA TERRA PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA	51
APONTAMENTOS SOBRE A LEI DE PLANEJAMENTO FAMILIAR.....	64
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM DOS EIXOS FUNDAMENTAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: análise da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012	78
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - POLÍTICA PÚBLICA DE INSERÇÃO DO JOVEM NO MERCADO DE TRABALHO: Estudo de caso de Araraquara/SP	91
EFICÁCIA, EFICIÊNCIA, EFETIVIDADE E RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR NA PERSPECTIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	107
LEI Nº 11.947/09: Uma análise sobre a evolução da alimentação escolar como política pública educacional.	122
MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E HUMANIZAÇÃO: A INTEGRALIZAÇÃO DA ATENÇÃO À SAÚDE COMO PLANEJAMENTO DE GESTÃO.....	133
O DIREITO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	149
O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: O Alienismo e as Regras de Conduta.....	158
O PAPEL DO ESTADO NA DEFESA E PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E INCONSTITUCIONALIDADE DOS ATAQUES AO ENSINO PÚBLICO	168
O PAPEL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM UMA POLÍTICA PÚBLICA NO AUXÍLIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	179
POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: a educação a serviço do capital.....	189
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO: a teoria de resposta ao item nas avaliações de rendimento de ensino do Brasil	201
PROGRAMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA: implantação, impactos e perspectivas.....	215
ÍNDICE	231

A CONTRIBUIÇÃO DO FINANCIAMENTO ESTUDANTIL PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM UMA IES NA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO/SP

CALSANI, Juliana Rissi da Silveira
Docente – Uni-FACEF
jcalساني@yahoo.com.br

OLIVEIRA, Paulo de Tarso de
Docente - Uni-FACEF
ptarsoliveira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A elaboração desse estudo sobre a contribuição da política pública do FIES em uma IES na cidade de Ribeirão Preto/SP foi decorrente de estudos realizados em nossa pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado Interdisciplinar, do Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF, referente a linha de pesquisa em Desenvolvimento Social e Políticas Públicas.

O ensino superior tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento dos recursos intelectuais para o crescimento e a formação dos indivíduos e da sociedade e por isso as políticas públicas educacionais fazem parte do cenário do desenvolvimento como um todo.

Os princípios educacionais expressos no artigo 206, da Constituição Federal de 1988, revelam disposições como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade entre outros. Sendo assim, destacamos dentro do artigo citado acima, o exposto claro quanto a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Na esfera mais específica a LDBEN nº 9394/96 estabelece em seu artigo 43, como finalidade da educação superior a estimulação da criação cultural, e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formação de indivíduos nas diferentes áreas do conhecimento, inserção profissional, participação no desenvolvimento da sociedade, formação contínua, incentivar a pesquisa científica, desenvolver a ciência e a tecnologia, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, prestar serviços

especializados à comunidade e a promover a extensão do conhecimento. (BRASIL, 1996).

O ensino superior está interligado à expectativa de crescimento socioeconômico com visão da capacitação da mão de obra que, conseqüentemente, promove a qualidade dos produtos e serviços e a expansão do mercado.

A busca pelo conhecimento e formação do indivíduo ampliam conforme enfatizou o autor Sen (2000) as oportunidades e habilitações contribuem para o alargamento da liberdade humana em geral, promovendo, assim, o desenvolvimento.

Com todos os estudos, das mais diversas áreas, apontam a transformação do indivíduo bem como da sociedade quando se conquista as vantagens que a formação superior oferece, no entanto, a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), no Panorama da Educação (Destacues do Education at a Glance 2017) destacou que o Brasil apresenta proporção de 17% dos jovens adultos (25 a 34 anos de idade) com ensino superior completo (BRASIL, 2017).

A justificativa em investigar a contribuição da política pública educacional do FIES se pauta nos altos índices encontrados de matrículas dos egressos do curso de Administração na IES pesquisada na cidade de Ribeirão Preto no recorte temporal de 2013 a 2017, comparado com os anos anteriores, 2010, 2011 e 2012, a qual introduziu novos regulamentos, principalmente quanto à taxa de juros para o financiamento, proporcionando o crescimento de matrículas nas IES privadas não só da cidade, mas como em todo o território nacional.

O objetivo geral desse trabalho, visa contribuir a ampliação da compreensão do papel da política pública educacional do Financiamento Estudantil (FIES) para o acesso educacional e a formação dos Administradores. Como objetivos específicos, descrever a importância da política pública educacional para o ingresso no ensino superior, categorizar as mudanças ocorridas no Financiamento Estudantil e identificar o aumento dos estudantes do curso de Administração que se beneficiaram com o Financiamento Estudantil (FIES) feito a partir de observações e dados de uma instituição de ensino superior localizada na cidade de Ribeirão Preto/SP.

Para a construção dessa investigação foi utilizado um conjunto de técnicas metodológicas, conforme sua adequação ao tratamento do tema (MARTINS; BICUDO, 2005). Inicialmente, partimos do levantamento bibliográfico, da coleta de informações, análise de documentos, legislações, revistas, periódicos, e também de conteúdos encontrados em meios eletrônicos.

Em cada momento da pesquisa, adotamos procedimentos diversos, de tal forma que os dados coletados, quantificados, pudessem ser, em parte e na medida do possível, objeto de análises qualitativas. Essa possibilidade é apontada pelo Prof. Joel Martins, ao mencionar que toda pesquisa científica tem embutida uma postura capaz de possibilitar, ao pesquisador, investigar e encontrar respostas

para a questão proposta. Assinala, porém, que tal perspectiva pode sofrer alterações e originar novos olhares para esclarecer resultados já obtidos (MARTINS; BICUDO, 2005).

Para o instrumento de coleta de dados, optamos pela aplicação de um questionário, que consta da dissertação do estudo de mestrado, contendo questões fechadas e abertas, transmitido via internet por endereço eletrônico, na Plataforma Google Forms, avaliados em escala Likert.

Segundo Malhotra (2006), as pesquisas realizadas com o auxílio da Internet estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores.

Para a análise e interpretação dos dados, utilizamos a técnica de conteúdo de Bardin (2011), que aprofunda as informações livres dos egressos.

Para fundamentar a nossa análise, utilizamos a pesquisa as Políticas Públicas educacionais, em especial os Programas de Financiamento Estudantil e do curso de Administração, as Legislações Nacionais voltadas para a área de Educação, como a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96), os dados estatísticos do Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior – SEMESP, Mapas do ensino superior, Censo, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INESP), além do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que auxiliaram na compreensão da realidade, de pesquisas em obras científicas publicadas em artigos científicos, revistas, jornais e sites da internet para a formação de conteúdo com o objetivo analítico.

O referencial teórico foi construído para a orientação das informações dos dados. No que se refere aos estudos ligados à educação brasileira, recorremos a Delors (1996), Diretriz Curricular Nacional (2005), Tragtenberg (1982). Em relação ao desenvolvimento, economia e Políticas Públicas, temos Sen (2000), Secchi (2013), Furtado (2000), Zambam (2012), Demo (1999). Publicações em periódicos, leis, resoluções, pareceres, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da IES em questão, estudos acadêmicos relacionados ao tema da pesquisa foram consultados. Quanto aos procedimentos metodológicos, nos apoiamos em Bardin (2011), Martins e Bicudo (2005).

2. O ENSINO SUPERIOR E O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

O cenário da urbanização com o desenvolvimento do capitalismo industrial no século XIX trouxe expectativas para a educação, pois o trabalho exigia mão de obra qualificada.

O ensino superior destacou-se a partir da década de 1930 onde o estado se preocupou com a sua organização. O Ministério da Educação e da Saúde

foi criado no governo Vargas, no qual teve como ministro, Francisco Campos. Também foi criado o Conselho Nacional de Educação, onde temos a reforma do ensino secundário, do ensino comercial e o Estatuto das Universidades Brasileiras.

A educação na atual Constituição Federal - a de 1988 - está intimamente ligada ao reconhecimento da dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, bem como aos objetivos, especificamente: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalidade; a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum.

Nos dias atuais, a colocação do sujeito no mercado de trabalho é, por vezes, associada ao seu grau de ensino e compreenderemos a legitimidade dessa relação. Alguns setores da economia priorizam uma formação específica para a obtenção de aprimoramentos.

Para Tragtenberg (1982, p. 45):

No século XIX, a introdução da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis.

Para Jacques Delors (1996), as oportunidades educacionais ampliam o desenvolvimento de talentos, sem se restringir às exigências da vida profissional, as quais criam possibilidades de superação de si mesmo. Em seu trabalho – Os quatro pilares da educação – o autor demonstra que “aprender a fazer” está além da aquisição da qualificação profissional, aprimorando a pessoa, levando-a a enfrentar inúmeras situações e a trabalhar em equipe.

Através das leituras realizadas, podemos afirmar que o papel da educação em nível superior, além de ter a função de capacitar científica e tecnicamente as pessoas para o desenvolvimento profissional, traz consigo a formação da cidadania para permitir aos indivíduos a participação ativa na sociedade.

O ensino superior está interligado à expectativa de crescimento socioeconômico com visão da capacitação da mão de obra que, conseqüentemente, promove a qualidade dos produtos e serviços e a expansão do mercado.

Zambam (2012, p. 49) mencionou que: “[...] as liberdades substantivas representam aquelas dimensões essenciais para realização individual de uma pessoa, para sua inserção no ambiente onde vive é condição fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade”.

A justificativa em investigar o curso de Administração se pauta na formação de pessoas que possuem perfil multidisciplinar, ou seja, são formados para lidar com pessoas, culturas, economia, logística, situação política, gestão, marketing, planejamento, situações cotidianas da vida, liderança, além de ter amplo mercado de trabalho nas diversas áreas que podem atuar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração (2005), o perfil desejado do formando e, posteriormente egresso, dispõe:

Art. 3º - O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos no campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005, p. 23).

O regimento atual para o curso de Administração é regulamentada pela Lei n.º 4.769/1965, em seu art. 3º, as atribuições profissionais dos administradores, discorrendo sobre as atividades profissionais, tais como: a) elaboração de pareceres, relatórios, planos, projetos, arbitragens e laudos em que se exige a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de organização; b) pesquisas, estudos, análises, interpretação, planejamento, implantação, coordenação e controle dos trabalhos nos campos de administração geral, como administração e seleção de pessoal, organização, análise, métodos e programas de trabalho, orçamento, administração de material e financeira, administração mercadológica, administração de produção, relações industriais, bem como outros campos em que estes se desdobrem ou aos quais sejam conexos; c) exercício de funções e cargos de Administrador do Serviço Público Federal, Estadual, Municipal, Autárquico, Sociedades de Economia Mista, empresas estatais, paraestatais e privadas em que fique expresso e declarado o título do cargo abrangido; d) o exercício de funções de chefia ou direção, intermediária ou superior, assessoramento e consultoria em órgãos, ou seus compartimentos da Administração Pública ou de entidades privadas, cujas atribuições envolvam, principalmente, a aplicação de conhecimentos inerentes às técnicas de administração e, e) magistério em matérias técnicas do campo da administração e organização. (BRASIL, 1965).

A lei, ao explicar sobre as atitudes que regem o profissional administrador, apresenta além das atribuições, as atividades adquiridas pelo egresso para conseguir ter êxito no mercado de trabalho.

As habilidades e as competências dos administradores são consideradas atributos para o melhor desempenho nas mudanças do cenário nacional e internacional. A visão do todo adquirida na graduação é relevante para o profissional executar as tarefas e ações de modo eficiente.

3. A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DO FIES

As políticas públicas são tratadas como conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos com a participação direta ou indireta de entes públicos ou privados, visando vários grupos da sociedade ou algum em específico, como o segmento social, cultural, étnico ou econômico. Nesta pesquisa, estamos lidando, particularmente, com as políticas públicas educacionais.

Para Secchi (2013), as Políticas Públicas (public policy) mostram o sentido do processo de construção e atuação de decisões. As Políticas Públicas educacionais e as legislações educacionais acompanham as variáveis da sociedade com inúmeras preocupações da área educacional como, por exemplo, no nível da educação superior, a formação profissional que reflete substancialmente no desenvolvimento em geral.

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado em 1999 (a partir da MP n. 1.827, de 27 de maio de 1999), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi ampliado em 2003 no governo Lula, mas em 2010 (Portaria Normativa nº 10, de 30 de abril de 2010), teve uma alteração consubstancial, ou seja: a) a taxa de juros baixada de 6,5% para 3,4% a.a. (até outubro de 2006 era de 9%), b) a carência de 18 meses (1 ano e meio) após a conclusão do curso para o início da cobrança, c) o período de amortização de 3 vezes o período de duração regular do curso com mais 12 meses (antes eram 6 meses de carência e 2 vezes o período de duração), d) tendo o Fundo de Desenvolvimento da Educação como agente operador (antes era a Caixa Econômica Federal), e) não havia teto máximo de renda familiar para o estudante, apenas o comprometimento do financiamento não poderia ser 20% da renda, f) abatimento de 1% da dívida para os jovens que optarem por licenciaturas e atuarem como professores da rede pública de educação básica com jornada de, no mínimo, 20 horas semanais, g) contemplados também com o abatimento de 1% da dívida os alunos que optarem por medicina e atuarem no programa Saúde da Família.

As alterações do FIES a partir do ano de 2010, proporcionaram um aumento na taxa de matrículas principalmente pela mudança da redução da taxa de juros e o aumento do prazo do financiamento, atingiu o pico de 732 mil novas adesões em 2014.

O FIES foi um grande impulsionador da expansão das matrículas no ensino superior privado durante os governos Lula e Dilma, quando essas matrículas atingiram a cifra de mais de 6 milhões dos cerca de 8 milhões de estudantes frequentando o ensino superior.

No final de 2014 e começo de 2015, o governo federal realizou mudanças nos critérios de concessão do financiamento, passando, entre outras alterações: a) exigir uma pontuação mínima de 450 pontos no ENEM, b) não zerar

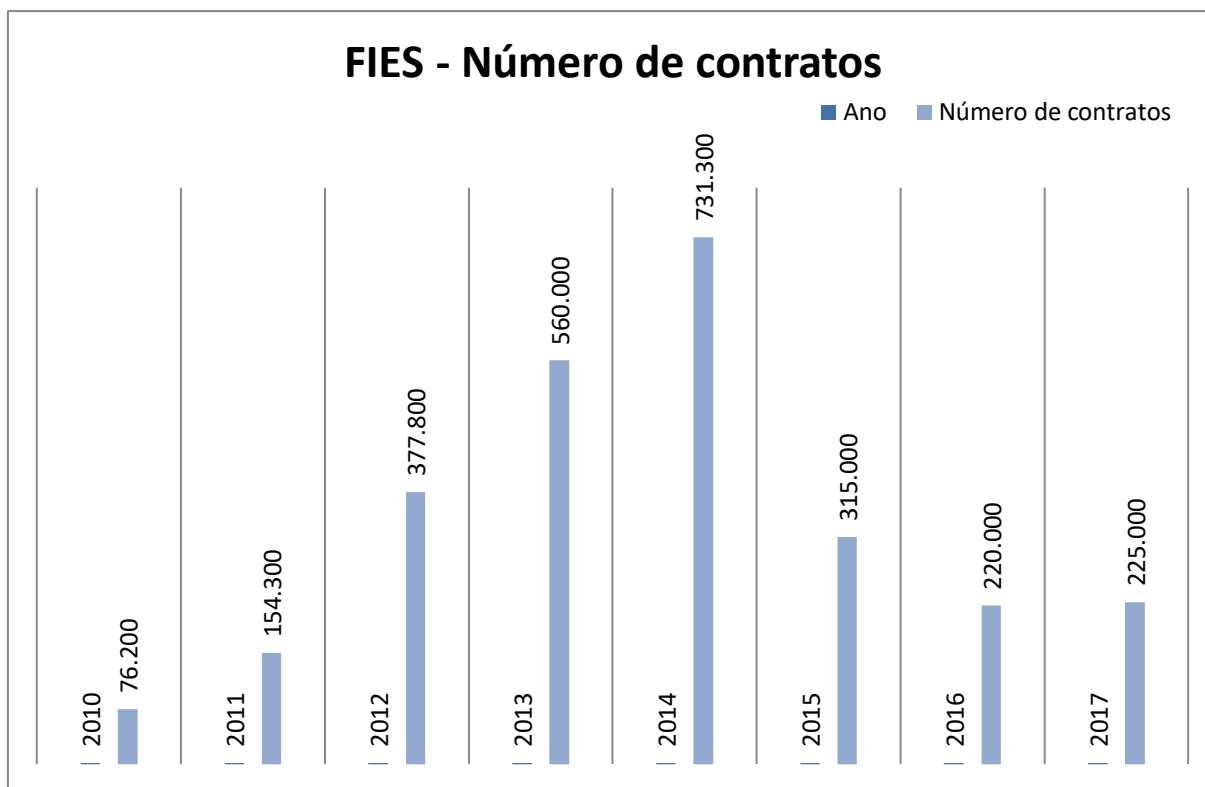
na redação, c) renda familiar bruta¹ de até 2,5 salários mínimos por pessoa (antes era de 20 salários mínimos), d) os professores da rede pública não serão incluídos da exigência de renda e nem nota, e) quem terminou o ensino médio antes de 2010 não precisa de nota mínima no ENEM, f) possibilitou aos estudantes do PROUNI financiar o restante do curso com FIES se estiver no mesmo curso, g) a taxa de juros passou para 6,5% ao ano com vistas a contribuir com a sustentabilidade do Programa, pois essa política educacional tinha que ser reajustada ao cenário econômico devido à rápida e imprevista expansão do programa, h) entre 2010 e 2015, quase a metade dos contratos foram assinados pelo governo federal e estudantes do Sudeste. Para privilegiar estudantes matriculados em instituições das regiões norte, nordeste e centro-oeste (exceto DF), a mudança se pautou na utilização do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para a distribuição de vagas e a avaliação do curso, i) foi levada em conta a preocupação de não deixar a instituição acomodada em uma nota mínima, ou seja, com a intenção de procurar melhorar a qualidade do ensino, ofertando mais vagas para os que tiveram notas 5 e 4, j) as instituições participantes vão oferecer um desconto de 5% sobre a mensalidade para os estudantes com contrato do FIES, prazo para pagamento de três vezes a duração do curso.

Atualmente, o FIES está mais complexo, com benefícios distintos para determinados públicos e exigências diferentes, pois o Programa procura reestruturar com adaptações sociais e econômicas. Desse modo, temos: FIES 1: com renda familiar de até 3 salários mínimos por pessoa, o financiamento não terá juros, apenas correção monetária, o estudante poderá financiar cursos que custam até R\$ 7 mil por mês, com taxa de juros de 0% a.a. para 100 mil vagas. FIES 2: voltado para a Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país com renda familiar bruta de até 5 salários mínimos por pessoa, com taxa de juros de 3% ao ano (era 6,5%) e, o FIES 3: que está em elaboração. A renda familiar solicitada também será de até cinco salários mínimos por pessoa. Quanto à taxa de juros, não há, por enquanto, um número concreto, mas deve ficar ao redor de 6,5% ao ano. A carência para o início do pagamento será quando o profissional recém-formado começar a trabalhar. Com relação às notas do ENEM, as regras continuam as mesmas.

Para elucidar as taxas de contratos realizados pelo FIES, elaboramos o gráfico abaixo.

¹ A renda bruta é a soma de todo o dinheiro, sem descontos.

Gráfico 1 – FIES – Número de Contratos



Fonte: Elaboração pela autora (2019). Adaptação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Percebe-se que o número de contratos teve alta em 2012 e 2013, atingindo seu pico com 731.000 contratos em 2014. Mas, decaindo posteriormente no ano de 2015. Houve a necessidade de frear os contratos devido à crise econômica. Com as mudanças ocorridas no final de 2014, o Programa não era mais tão atraente para os estudantes, bem como a inadimplência alta em 59%.

Segundo a estatística do portal do financiamento dos cursos presenciais mais procurados no FIES, entre 2010 e 2017, temos o curso de Direito, com 355 mil contratos. Em seguida, vem o curso de Administração, com 174 mil. Em terceiro, a Engenharia Civil, com 171 mil e, em quarto lugar, a Enfermagem, com 164 mil contatos.

Em 2018, o Ministério da Educação ofereceu 310 mil vagas com o novo FIES, sendo 100 mil oferecidas a juros zero (renda per capita de até 3 salários mínimos), 150 mil tiveram juros de 2,5% a 3% (renda de até 5 salários mínimos), e 60 mil vagas serão contratadas pelos estudantes diretamente com bancos privados, com taxa de juros variável (renda de até 5 salários mínimos).

O FIES foi um marco para o ensino superior proporcionando a entrada de muitos alunos com a finalidade de alcançar a meta 12 do PNE, que propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a

taxa líquida² para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

4. O FIES NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE RIBEIRÃO PRETO

Para o estudo da dissertação do mestrado utilizamos uma lista de egressos do curso de Administração pesquisada na IES privada da cidade de Ribeirão Preto/SP e que através da mesma, observamos a forma com que os administradores ingressaram na instituição.

A listagem foi buscada por meio do setor da Diretoria Acadêmica, Secretaria Acadêmica, Pesquisa Institucional e Tecnologia da Informação na baliza temporal de 2013 a 2017.

O universo foi formado por um total de 452 egressos sendo 58 egressos no ano de 2013, 74 egressos em 2014, 117 egressos em 2015, 133 egressos em 2016 e 70 egressos em 2017.

Desses 452 egressos conseguimos um total de 385 endereços eletrônicos, pois a IES não tinha o cadastro de todos ou os egressos não disponibilizaram essa informação ou os e-mails não eram válidos.

Assim, enviamos o questionário para 45 egressos do ano de 2013, 50 para o ano de 2014, 101 para o ano de 2015, 123 para o ano de 2016 e 66 para o ano de 2017.

De todas as correspondências eletrônicas encaminhadas obtivemos respostas de 67 egressos. O trabalho de envio começou após a autorização concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Segundo o Mapa do ensino superior de 2017 realizado pelo SEMESP na cidade de Ribeirão Preto, no que se refere aos cursos presenciais no ano de 2015, tivemos 37.576 matrículas na rede privada e 10.177 matrículas na rede pública em cursos presenciais. Na modalidade a distância, houve 7.206 matrículas na rede privada e 219 matrículas na rede pública. Com o número de IES e o número de estudantes, Ribeirão Preto é considerada uma cidade universitária.

Traçando um panorama econômico da região de Ribeirão Preto, temos a concentração de um dos mais importantes polos financeiros do estado de São Paulo e do país, voltado para a agropecuária; indústria que é influenciada pela

² Taxa de Escolarização Líquida: percentual da população de 18 a 24 anos na Educação Superior, ou seja, número de matriculados de 18 a 24 anos no Ensino Superior dividido pelo total da população de 18 a 24 anos.

produção de açúcar e álcool destacando-se os segmentos sucroalcooleiros, alimentos e bebidas; biotecnologia e setor terciário diversificado que engloba as atividades de serviços e comércio de produtos.

Para percebermos a procura desse curso, o Mapa de ensino do ano de 2017, que revelou os dados do ano de 2015, apontou que as IES privadas em todo o Brasil, no curso de Administração, foram realizadas 506.548 matrículas, ficando atrás apenas do curso de Direito. Só no estado de São Paulo foram realizadas 165.317 matrículas. Na cidade de Ribeirão Preto, tivemos 37.576 matrículas na rede privada em 2015. (SEMESP, 2017).

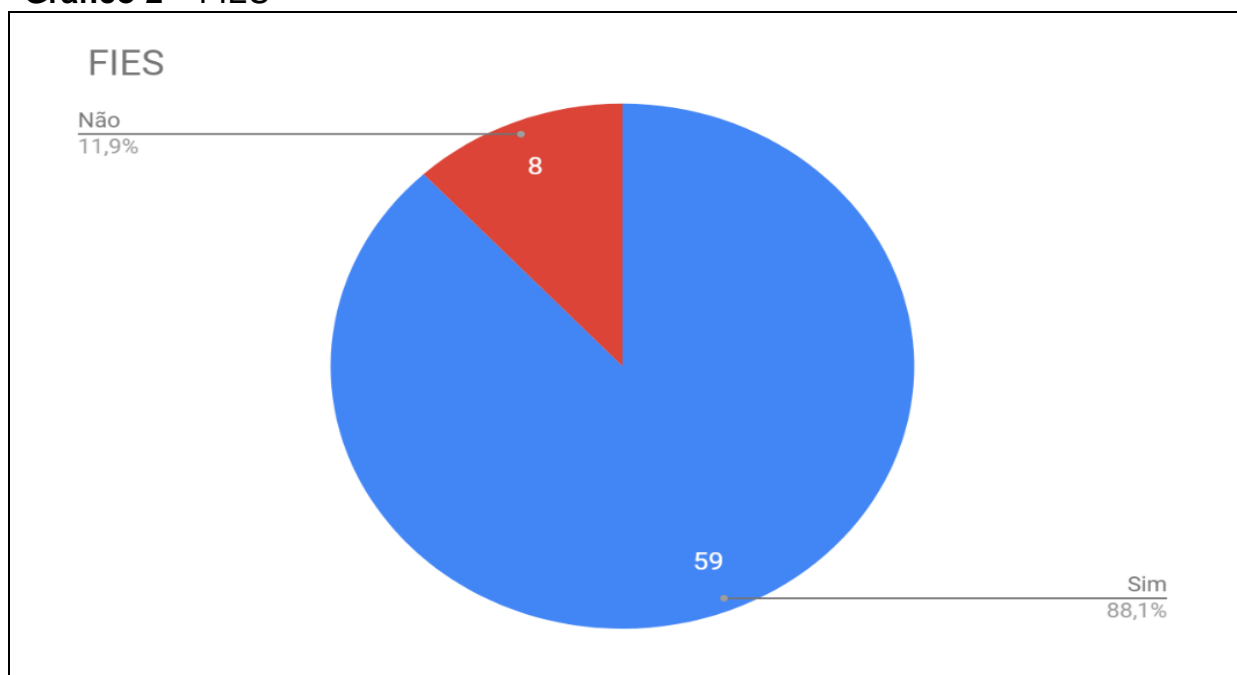
Para elucidar o perfil dos 67 participantes tivemos 68,7 % do gênero feminino e 31,3% do masculino. Para etnia, a maioria branca, em percentual de 68,7%, dos considerados pardos 20,9%, da população de etnia negra 9%, e da etnia amarela, 1,5%.

Com relação idade, por termos buscado na primeira pesquisa o contato com os egressos do curso de Administração, apresentou entre a idade de 21 a 29 anos 38,8%; de 30 a 39 anos com 31,34%; de 40 a 49 anos com 23,88% e acima de 50 anos de idade com 5,97%.

Questionamos os egressos quanto à utilização de Políticas Públicas educacionais, pois, nos primeiros levantamentos teóricos bibliográficos para compormos a base da pesquisa, observamos, através das instituições FNDE, FIES, IBGE e SEMESP o aumento de matrículas por conta da acessibilidade que essas políticas trouxeram, principalmente a partir do ano de 2010.

Na questão sobre a utilização ou não da política pública educacional do Financiamento Estudantil (FIES). Os dados revelaram que 59 egressos participantes utilizaram o FIES. Apenas 8 deles não utilizaram.

Gráfico 2 – FIES



O número de estudantes que se serviram do FIES foi relevante após as reformas ocorridas em 2010, tendo um pico de acesso entre os anos de 2012 e 2014, coincidindo com o maior número de egressos nos anos da nossa pesquisa.

No recorte temporal analisado (2013 a 2017), nos deparamos com a importância e a maior acessibilidade que os egressos tiveram na utilização do FIES para terem o ingresso ao ensino superior, pois ficou verificado que 88,1% dos participantes usufruíram do financiamento estudantil.

Com os dados coletos e analisados, confirmamos, especificamente na IES da cidade de Ribeirão Preto, que o FIES foi um grande impulsionador da expansão das matrículas no ensino superior privado.

Ainda podemos relacionar que com o acesso ao ensino superior e em decorrência a sua conclusão do curso de graduação dos Administradores, o desenvolvimento pessoal e formação do indivíduo, condizente com Furtado (2000) aumenta a questão do desenvolvimento em relação à satisfação das necessidades básicas; Sen (2000) sobre a teoria do desenvolvimento humano e as liberdades; Zambam (2012) para a condição essencial na sociedade; Demo (1999) sobre a importância da edificação da cidadania; Bittar (2004) apresentando a cidadania ativa com forma de modificar o entorno, e Freire (1967) sobre o papel da educação para a humanização.

No Brasil, a ideia de cursar o ensino superior pressupõe a conquista de saberes mais amplos de cidadania, moral, ética, ou seja, questões que permeiam a formação do indivíduo como participante da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de pensamento dessa pesquisa, através da ciência, dos procedimentos metodológicos, os referenciais teóricos e os dados trazidos pelos participantes ampliou a compreensão da importância das políticas públicas educacionais para o acesso ao ensino superior.

A formação educacional proporciona além do desenvolvimento econômico, o progresso de liberdades, oportunidades e benefícios sociais, políticos e culturais de interação na sociedade. Ficou evidenciada a forte ligação do desenvolvimento com a educação e, nesta, a consideração de que o ensino superior é um dos motores para o desenvolvimento humano e econômico, tanto das pessoas como das organizações.

O levantamento histórico e legal referente ao ensino superior, proporcionou entendermos que a formação acadêmica passou por diversas reformulações dependendo de seu tempo e local, chegando-se atualmente à consideração de que a formação neste nível, não se restringe à aquisição de

habilidades laborais, mas deve compreender laços fortes entre o desenvolvimento da qualificação profissional e o pleno da cidadania.

O estudo apontou que dentro da baliza temporal pesquisada, a maioria obteve seu diploma nos anos de 2015 e 2016, relacionando com os altos índices de ingressantes no ensino superior após a primeira alteração da política pública educacional do FIES, em 2010.

Dos nossos protagonistas, 88,1% utilizaram o Financiamento Estudantil para ter acesso à formação superior.

A cidade de Ribeirão Preto é considerada cidade universitária, segundo o Mapa do ensino superior (2017), devido ao número de matrículas na rede privada e pública de ensino, com 20 unidades institucionais. Com esses dados podemos identificar diversos fatores para a contribuição frente ao desenvolvimento local e regional, ou seja, a cidade foi considerada pela fundação SEADE, entre os municípios do estado de São Paulo com os melhores indicadores de riqueza e escolaridade.

Deparamos com o interesse e curiosidade nos estudos relacionados aos avanços ou retrocessos das Políticas Públicas educacionais, como meio de acessibilidade ao ensino superior, pois tivemos alterações recentes e significativas com relação aos parâmetros de ingresso na graduação e assim, a semente da investigação, da pesquisa, da busca por conhecimentos germinará nos dias e trabalhos futuros.

Distante de uma conclusão do objeto pesquisado, o presente trabalho tem como intenção despertar novas investigações e discussões do tema.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Conremt.

BITTAR, E. C. B. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. São Paulo: Manole, 2004.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Administração*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2005.

_____. *Lei 4.769, 9 de setembro de 1965*. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico de Administração, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4769.htm>. Acesso em 29/01/2019.

_____. *IBGE, 2015. Disponível em:<
<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao.html>>. Acesso em:<02/02/2019>.*

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 15/02/2017.*

_____. *Panorama da Educação. Destaques do Education at Glance 2017. Disponível em<
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf>. Acesso em 25/11/2017.*

DELORS, J. (Org.). *Um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO, 1996. Disponível em;<
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> >. Acesso em: 01/02/2018.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. 32 impr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FURTADO, C. *Introdução ao desenvolvimento: enfoque histórico estrutural*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INEP. *Censos Escolares da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 01/02/2019.

_____. *Panorama da Educação. Destaques do Education at a Glance 2017. Disponível em:<
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf>. Acesso em: 10/01/2019.*

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTINS, J; BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5 ed. São Paulo: Centauro,2005.

SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEMESP. *Mapa do ensino superior de 2017*. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2017/>. Acesso em: <31/01/2019>.

_____. *Mapa do ensino superior de 2016*. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-2016/>. Acesso em: <31/01/2019>.

SEN. A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TRAGTENBERG, M. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982.

ZAMBAM, N. *Amartya Sen: liberdade, justiça e desenvolvimento sustentável*. Passo Fundo: IMED, 2012.

A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS EXPRESSÕES NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO: uma questão social

SANTOS, Maria Florência dos
Doutoranda – UNESP
Bolsista CAPES/demanda social.
maria_s.social@hotmail.com

LADEIRA, Mariana Rosa Alves
Doutoranda – UNESP
Docente no Senac em Ribeirão Preto/SP.
m.alvesladeira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho possibilita uma reflexão sobre as manifestações da questão social no âmbito da educação. Nesse sentido, visa a entender como a política de educação é ofertada pelo Estado, a mercantilização da educação e os rebatimentos na vida social, assim como analisar a importância da atuação de uma equipe multidisciplinar na educação, a fim de envidar esforços em prol de uma educação comprometida com todas as classes sociais.

A metodologia utiliza de pesquisa bibliográfica, com autores críticos, além da análise de legislações que preveem a educação como direito, por exemplo, a Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Também busca embasamento no documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, que traz importante conteúdo para provocar o debate.

Dessa forma, caracteriza-se a questão social como fruto da contradição capital e trabalho, provinda de um cenário capitalista antagônico, em um contexto de Revolução Industrial, organização da classe trabalhadora e muita luta por condições dignas de trabalho e vida, onde se vincula a questão social “à emergência do pauperismo e do perigo que ele significava para a ordem burguesa” (PASTORINI, 2010, p. 114).

A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana - o trabalho -, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos (IAMAMOTO, 2001, p. 16-17).

Suas expressões são objeto de estudo para o Serviço Social, que traz em sua prática fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos; elementos que, juntos, podem possibilitar uma atuação coerente e política ao buscar a efetivação dos direitos dos cidadãos.

Relacionando com a educação, vê-se que, com o desmantelamento dos direitos sociais, há a necessidade do fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social, e de contribuições aos principais atores envolvidos: estudantes que possam ter acesso, de fato, a uma “educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras” (CFESS, 2014, p. 7).

Ou seja, a política educacional carece de ser entendida como um direito social, uma prática que pode emancipar o cidadão e transformar sua história. Quantas são as famílias que vivem em condições de extrema pobreza e as crianças tem que trabalhar para garantir ou colaborar com o sustento da casa. Se observarmos os dados do número de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, temos cerca de 2,7 milhões entre 5 a 17 anos trabalhando em 2015. Dessas, 1,8 milhões, em 2016, estavam em atividades proibidas pela legislação, ou seja, em situação de trabalho infantil (PNAD, 2016, p. 62). A população ocupada na faixa etária de 5 a 13 anos concentrou-se na atividade agrícola, e o rendimento médio mensal foi de R\$630,00 (PNAD, 2016, p. 64).

Dados do Relatório anual da Oxfam Brasil “A distância que nos une” de 2017 (GEORGES, 2017, p. 21), mostra que o Brasil é o 10º país mais desigual e o que concentra riqueza no 1% mais rico. Políticas Públicas têm tentado reparar esse cenário, como por exemplo o Bolsa Família, que tem como um dos requisitos, a frequência escolar. De acordo com dados da Pnad (2016, p. 64), 81,4% das crianças de 5 a 17 anos ocupadas estavam estudando, enquanto no grupo dos 14 a 17 anos o percentual cai para 79,5%. Em 2017, cerca de 2.486.245 crianças e adolescentes estão fora da escola, em geral, em situação de vulnerabilidade social, ou deficientes, ou que moram em localidades afastadas (G1, 2017, online).

Os dados corroboram para um cenário em descompasso, já que, a ideologia neoliberal do sistema capitalista cerceia as liberdades individuais dos cidadãos. Um Estado que difunde o conceito de igualdade perante as leis, mas não promove acesso e oportunidades igualitárias. Oportunidades que começam por efetivar os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988. A educação é um direito, assim como o trabalho, mas no momento certo, cumprindo as exigências legais, como a Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, que trata sobre o Jovem Aprendiz, e dispõe sobre um trabalho que não exclui a formação escolar.

[...] o "modelo" é um Estado que reduz suas intervenções no campo social e que apela à solidariedade social, optando por programas focalistas e seletivos caracterizados por ações tímidas, erráticas e incapazes de alterar a imensa fratura entre necessidades e possibilidades efetivas de acesso a bens, serviços e recursos sociais. Cresce o Terceiro Setor. aparece com força a defesa de alternativas privatistas para a questão social, envolvendo a família, as organizações sociais e a comunidade. Esta defesa, como já afirmamos, é legitimada pelo renascimento de ideais liberais que referendam a desigualdade. Assim, as propostas neoliberais, em relação ao papel do Estado quanto à questão social, são propostas reducionistas que esvaziam e descaracterizam os mecanismos institucionalizados de proteção

social. São propostas fundadas numa visão de política social apenas para complementar o que não se conseguiu via mercado, família ou comunidade (YASBEK, 2001, p. 37).

Ademais, tem-se iniciativas, por vezes, reparatórias e compensatórias, que coloca o direito como "benesse", favor do Estado em prover o mínimo à população. Busca-se uma legitimação da ordem neoliberal, que mascara a coerção do sistema, assim como o pauperismo, o trabalho ilegal infantil e a falta de oportunidade de condições dignas de trabalho.

Como versa Yasbek (2001, p. 37): "Décadas de clientelismo consolidaram uma cultura tuteladora que não tem favorecido o protagonismo nem a emancipação dessas classes em nossa sociedade". Portanto, é preciso sanar esse descompasso, buscar estratégias de efetivação da legislação que ampara a educação no Brasil, e transformar o cenário em prol da conquista da emancipação política, humana e social. Adiante, elementos para reflexão dessa aporia.

2. EDUCAÇÃO: Direito do cidadão ou mercadoria do consumidor

Ao retomar a origem da palavra 'escola', vê-se que em grego significa lazer, ócio, tempo livre (SAVIANI, 2008, p. 2). Isso mostra que nos primórdios, a educação era reservada à elite, a uma minoria. Os demais, deveriam continuar trabalhando para produzir sua sobrevivência. Hoje, tem-se a educação como um direito social, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 no artigo 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (BRASIL, 1988, 2015).

No referido artigo, são listados outros direitos sociais, e em seguida foram criadas leis específicas para cada um deles. No que se refere a educação, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, e no seu capítulo III, artigo 205, especifica que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996).

Ainda assim, como apresentado na introdução, há um contingente de crianças em trabalho ilegal, e um número alarmante de jovens que não terminam o Ensino Médio:

[...] muitos jovens, notadamente aqueles cujas famílias percebem os menores rendimentos, não alcançam esse nível de ensino. Ou seja, esses jovens estão mais distantes do acesso às universidades públicas [...] somente 47% dos jovens entre 15 e 17 anos cursam o ensino médio, bem

como, entre aqueles com idade, imediatamente posterior, entre 18 e 24 anos, somente 32% são estudantes (SILVA, 2011, p. 173).

Por mais que existam legislações que respaldam o sistema educacional vigente, ainda assim as mazelas da sociedade, como o desemprego, a fome e a miséria afetam indiretamente a educação. Pois as crianças são expostas desde cedo ao trabalho, já que a família não tem condições de prover o estudo integralmente.

Recentemente uma fala do atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (PSL), sobre esse assunto, teve repercussão nos meios de comunicação e causou algumas críticas, “Em sua transmissão semanal no Facebook, o presidente Jair Bolsonaro (PSL) relembrou o seu tempo de trabalho infantil em fazendas do interior de São Paulo, afirmando que o “trabalho dignifica o homem e a mulher, não interessa a idade”. (MARCHAO, 2019, online), isso foi divulgado pela UOL. Segundo o site do G1 (2019), “[...] o presidente disse não defender o trabalho infantil e afirmou que não enviará nenhuma proposta ao congresso com essa finalidade. Ele afirmou na live que, se fizesse isso, “seria massacrado”. Ainda sobre o assunto,

Em entrevista ao UOL, a coordenadora nacional de Combate à Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente (Coordinfância) do MPT (Ministério Público do Trabalho), Patrícia Sanfelici, afirma que esse tipo de opinião é frequente na sociedade brasileira e é justamente o que as autoridades tentam combater diariamente. (MARCHAO, 2019 online).

O documento "Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação" vem refletir sobre a educação como dimensão da vida social e sua relação com o trabalho. Não se trata de excluir o trabalho como parte da educação, ou ainda de criticar a qualificação profissional para o trabalho; mas sim de entender o trabalho como um fundamento ontológico do ser social e de compreendê-lo como meio de assegurar uma vida digna e com acesso às condições básicas de moradia, alimentação, saúde, etc. Mas, para isso, é preciso que o salário não seja o "mínimo", como o governo estipula, mas sim o necessário e suficiente.

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CFESS, 2014, p. 16).

Amplia-se o debate sobre a mercantilização da educação, e Mészáros (2002) fala sobre o trabalho como um meio de exploração e dominação, já que o metabolismo do capital expande e o converte em mercadoria, na desigualdade entre as classes sociais, assim como "na subsunção real do trabalho ao capital e na extensão da lógica da produção da mercadoria para as demais dimensões da vida social" (CFESS, 2014, p. 17). Isso posto, as condições se tornam favoráveis para a produção e reprodução da acumulação incessante do capital.

Nesta perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sansão ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções "não podem ser formais; elas devem ser essenciais". Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2002, p. 45)

Compromete-se então o trabalho enquanto uma atividade humana autorrealizadora, protagonizada por sujeitos críticos e conscientes. Já que a própria educação passa de direito à uma mercadoria. Divide-se a sociedade em classes sociais, com acessos desiguais a educação de qualidade. Quem tem capital, paga pela educação de qualidade, quem não tem, sujeita-se a que estiver em "oferta", internalizada de valores hegemônicos, próprios da sociedade capitalista. O que gera um adestramento dos indivíduos, reflexo do sistema capitalista e da ideologia do mercado, que faz com que a pessoa obedeça de forma ativa, ou seja: "você não é mais trabalhador, você é colaborador". E isso vai gerando consequências em todos os âmbitos da sociedade brasileira, já que o estado sempre exerce sua mão coercitiva, diante de um país capitalista dependente, em que sua maior população possui escolaridade baixa, com média de 7 e 8 anos de estudo.

Sem falar na educação à distância, que cresce em larga escala. Um gigantesco mercado educacional, com um padrão que pode ser rebaixado de 'educar' para simplesmente formar para o mercado, sem nenhuma visão crítica e reflexiva. E a qualidade do ensino? Restringe-se a educação a um "serviço" e não a um direito, já que não é mais somente o estado que protagoniza esse acesso ao ensino superior.

E é o próprio estado brasileiro que propõe ações incisivas para a ampliação do mercado educacional. Se observarmos na história do Brasil, há três

momentos expansivos na educação: o primeiro inicia em 1964 com a ditadura, marcada pela Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino Médio (1971), em que há o fortalecimento das empresas educacionais, que na época ainda tinham caráter familiar, um livro que traz essa discussão é “A ditadura do grande capital” de Octávio Ianni.

O segundo momento expansivo ocorre no Governo FHC – Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), caracterizado por uma extensa legislação (LDBEN – 1996, PNE’s 2001/2011; além de outros decretos e portarias). Ocorre também uma contrarreforma do Estado – Plano Direitos da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE/MARE, 1995). A educação passa a ser atividade não-exclusiva do estado, portanto, nos anos 1990 foi privatizado mais de 90% do Estado, inclusive o controle da “questão social” foi transferido para o terceiro setor.

Observa-se então uma transferência de responsabilidades do Estado para a Sociedade Civil, retratado bem no filme “Quanto vale ou é por quilo”, uma crítica às ONG’s e suas captações de recursos junto ao governo e empresas privadas, pois faz uma analogia entre o comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo marketing social, que formam uma solidariedade de fachada.

O terceiro momento expansivo ocorre nos governos Lula e Dilma (2003-2016), fortalecendo ainda mais a ideia de que a educação é um “bem público”, sendo um direito de instituições públicas e privadas oferecerem serviços educacionais à sociedade. O que sustenta ainda mais o processo de mercantilização do ensino superior, pois naturaliza-se a entrega de verbas públicas para o setor privado; além do financiamento privado para instituições públicas, e uma discreta alteração na destinação do fundo público, por meio de programas como REUNI, PROUNI e FIES, diluindo assim as fronteiras entre o público e o privado.

Destarte, com o ensino a distância em crescente expansão, - sendo também uma estratégia para maximizar os lucros de grandes empresas - há um impacto no próprio tripé para formação: ensino, pesquisa e extensão. Qual o perfil dos profissionais formados única e exclusivamente na modalidade EAD, sem oportunidades da realização de pesquisa e extensão na vivência acadêmica, além de inúmeras precariedades no processo de formação profissional?

Enfim, vivemos em uma disputa por diferentes projetos societários, logo, a formação política necessita ser amplamente trabalhada. A mercantilização mascara a real função da educação. Logo, ao fazer uma análise da realidade brasileira, percebe-se que o Estado se exime de muitas responsabilidades, transferindo-as à sociedade civil e às instituições privadas. Enquanto na Constituição Federal de 1988, artigo 205 diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ele deixa também margem para outorgar e delegar esse ensino às instituições privadas, destinando o dinheiro público a elas, ao criar

programas como o PROUNI – Programa Universidade para Todos, ao invés de ampliar o ensino superior público federal.

O debate torna-se então necessário e prioritário em pauta nacional, até mesmo porque a própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 traz lacunas ao legalizar e dar o incentivo governamental para a difusão do ensino à distância. Ao refletir sobre o âmbito do ensino à distância de maneira geral, a questão torna-se ainda mais preocupante quando faz-se a análise do seu foco na formação de professores. Como será a formação desses docentes? Eles terão vivência não somente no ensino, mas também na pesquisa e extensão? Como será a prática profissional desse docente em sala-de-aula?

É válido ressaltar que a categoria de Assistentes Sociais, junto ao conjunto CFESS-CRESS, ABEPSS e ENESSO têm trabalhado em prol da qualidade do ensino do curso de Serviço Social, promovendo debates e até mesmo uma campanha: “Educação não é fast-food”, chamando atenção em relação às facilidades do ensino à distância como “um lanche rápido, mas pouco nutritivo”. Mais uma vez o debate se amplia, questionando a atual educação no Brasil e como seu ensino está fundado em uma lógica mercantilista, é o ensino sendo um mero produto de comercialização.

Logo, assim como o ensino à distância cresce, também cresce a dicotomia de que os alunos provenientes de escolas públicas também procurem o ensino superior privado, ao passo que os alunos de escolas privadas, acessem o concorrido vestibular das universidades públicas. Dado corroborado por pesquisa do INEP, que retrata que apenas 30,3% dos estudantes do ensino superior privado estão em universidades privadas, enquanto 69,7% são de escolas públicas (INEP, 2015).

Enfim, uma política pública como a educacional, que deveria ter caráter emancipatório, visão crítica da realidade, questionadora dos conflitos sociais e amparo para o combate à questão social, acaba se tornando peça na engrenagem do sistema capitalista que cria e reproduz a lógica de que tudo é mercado. E esse mercado continua fortalecendo políticas fragmentadas, setorializadas e por vezes com viés assistencialista, pois não enxerga o sujeito como um cidadão de direitos. É preciso e urgente ampliar o debate, unir grupos para mobilizar ações que possam indicar os limites e possibilidades de enfrentamento da mercantilização da educação, do acesso igualitário e da permanência nas universidades públicas. Fica a indagação: que perfil de profissionais queremos atuando no mercado? Uma coisa pode-se afirmar: esse perfil está inteiramente relacionado a formação que ele recebeu.

3. A QUESTÃO SOCIAL NO BRASIL E ALGUNS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

A questão social tem sua origem associada com a revolução industrial e segundo Paulo Netto (2001) ela vem caracterizar os impactos do fenômeno da industrialização iniciado na Europa, especificamente na Inglaterra, no século XVIII, também chamado de pauperismo.

Ainda conforme Paulo Netto (2001) sempre existiram ricos e pobres e, portanto, desigualdades sociais, mas era inédito na história a observação sobre o crescimento da pobreza ser proporcional ao crescimento de produção e de riquezas, ou seja, a sociedade começa a produzir progressivamente bens materiais e serviços, e ao mesmo tempo a maior parte da população fica excluída do acesso a tais produtos.

Com a revolução industrial, a sociedade passa a ter condições de produzir para toda a população, mas devido à exploração e a busca do lucro, grande parte da sociedade fica com escasso acesso a bens e serviços essenciais para sobrevivência.

O pauperismo que crescia consideravelmente, só foi reconhecido como questão social, após desdobramentos sócio-políticos, por volta do século XIX, processo que ocorreu através de lutas sociais engendradas pela classe trabalhadora (PAULO NETTO, 2001). Assim, a questão social tem sua origem na relação contraditória e conflituosa entre capital e trabalho, pois:

[...] O desdobramento da questão social é também da formação da classe operária e de sua entrada no cenário político, da necessidade de seu reconhecimento pelo Estado e, portanto, da implementação de políticas que de alguma forma levem em consideração seus interesses. (IAMAMOTO, CARVALHO, 2014, p. 134-135).

Esse processo ocorreu mais cedo nos países desenvolvidos, pois no Brasil os trabalhadores só começaram a se organizarem sofrendo influência de trabalhadores vindos da Europa, isso por volta da década de 1930, época que iniciou o processo de industrialização no país. Assim, percebe-se que no Brasil só no século XX foi possível a industrialização e com ela a reivindicação por parte da classe trabalhadora, pelo reconhecimento e garantia de direitos sociais pelo Estado, ou seja, de forma tardia.

A questão social se manifestou por meio "disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais" (IAMAMOTO, 2001, p. 17. Grifos da autora), podendo se desdobrar em pobreza, desemprego, violência, fome, etc. Pastorini (2010, p. 114), afirma que a "questão social" possui três pilares:

[...] em primeiro lugar, podemos afirmar que a "questão social" propriamente dita remete à relação capital/trabalho (exploração), seja vinculada diretamente com o trabalho assalariado ou com o "não trabalho"; em segundo, que o atendimento da "questão social" vincula-se diretamente àqueles problemas e grupos sociais que podem colocar em xeque a ordem

socialmente estabelecida [...]; e, finalmente, que ela é expressão das manifestações das desigualdades e antagonismos ancorados nas contradições próprias da sociedade capitalista.

Dessa forma, define-se um papel para o Estado, agora "Estado Mínimo", limitando suas intervenções em defesa do capital e do seu processo econômico em desenvolvimento, porém, ratificando as desigualdades e corroborando com políticas públicas de abordagem fragmentada e reparatória. O discurso é de democracia, mas as ações são com o objetivo de que ninguém questione ou participe politicamente. É o que Pastorini (2010, p. 91) diz do cenário: "cria-se e alimenta-se a ilusão de um futuro melhor [...] quando na verdade todos esses fenômenos são produto da opressão econômica, política e cultural exercida pelas classes dominantes na ordem capitalista".

José Paulo Netto (2001, p. 48), reafirma a necessidade e emergência de pensar as metamorfoses da questão social, a fim de envidar esforços e estratégias de enfrentamento da questão social. Isso foi escrito em 2001, e após tantos anos, hoje em 2019, ainda temos ainda a mesma emergência.

A tese aqui sustentada [...] é a de que inexistem qualquer "nova questão social". O que devemos investigar é, para além da permanência de manifestações "tradicionais" da "questão social", a emergência de novas expressões da "questão social" que é insuprimível sem a supressão da ordem do capital. [...] a cada novo estágio de seu desenvolvimento, ela instaura expressões sócio-humanas diferenciadas e mais complexas, correspondentes à intensificação da exploração que é a sua razão de ser. (NETTO, 2001, p. 48).

Entendida a questão social, é necessário estabelecer qual a relação dela com a política educacional brasileira. E, conforme já discutido nesse trabalho, a educação é um direito social de todo (a) cidadão (ã), mas tal direito vem sendo concretizado? O acesso e a permanência a instituições de educação formal está sendo garantido para todos (as)?

Segundo Oliveira (2017, p. 4-5), que realizou uma pesquisa com assistentes sociais que atuam na política de educação em Aracaju/SE, as principais manifestações da questão social foram,

[...] falta de informação sobre políticas e direitos (12 respostas); violência intrafamiliar/doméstica (11 respostas) e precariedade/falta de acesso a políticas e direitos (10 respostas). As que apresentam menor incidência são: distorção idade-série (1 resposta); trabalho infantil e preconceito religioso (com 2 respostas cada); preconceito de orientação sexual (3 respostas); dificuldade/restricção de participação política e em instâncias de controle social, analfabetismo funcional, preconceito étnico-racial (com 4 respostas cada). Na categoria "Outra", foram relatadas questões relacionadas a "bullying", inadimplência de mensalidades e de lanches, no caso das instituições particulares, mudança de emprego de familiares, dificuldade de mobilização por parte dos estudantes, deficiências e déficits cognitivos, desmotivação para o estudo, baixo rendimento acadêmico, negligência, descaso, falta de cuidado e humanização, assédio moral, falta de recurso financeiro e sua melhor organização.

A falta de informação pode gerar outras expressões da questão social, pois quando o indivíduo desconhece um direito, como ele vai reivindicá-lo? Não saberá onde nem a quem recorrer? Assim, é preciso e urgente a disseminação de informações, principalmente junto a parcela mais carente da população.

A violência doméstica, que também foi relatada como uma expressão da questão social, pode ter uma causa ainda mais maior, uma violência estrutural imposta pela sociedade do capital, através por exemplo, do desemprego, das formas precárias de inserção no mercado de trabalho, da flexibilização dos direitos trabalhistas e intensificação da exploração do trabalho. Quantos pais e mães não estão desempregados no país? Quantos (as) não estão em situações de extrema exploração? Sem contar as famílias monoparentais, que sozinhas cuidam dos (as) seus filhos (as), e muitas vezes são responsabilizadas pelo Estado, sem ter a devida proteção social por parte deste, conforme previsto nas legislações que versam sobre direitos sociais.

Outra forma de expressão da questão social citada pela autora, foi justamente a falta e/ou precário acesso às políticas públicas, que pode ser causado pela falta de informação sobre tais direitos, pelo afastamento e desresponsabilização do Estado no que concerne a garantia de direitos sociais. Os reflexos dessa situação podem ser explicados por meio de duas vertentes adotadas pelas políticas sociais: a “familista”, disseminada pelo Estado neoliberal, por meio da responsabilização e até culpabilização da família pela proteção dos seus membros. E a segunda seria a “protetiva”, que prevê a garantia de direitos a família por parte do Estado. (TEIXEIRA, 2009).

Percebe-se que as formas de manifestações da questão social, citadas por Oliveira (2017) no âmbito educacional, são diversas, mas todas têm sua origem na relação contraditória entre capital e trabalho, que expressam desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais, que se apresentam como a falta ou precário acesso aos direitos sociais, falta de informação, pouca participação em instâncias de controle social, além da violência, do trabalho infantil, da intolerância religiosa, de preconceitos: étnicos-raciais, religiosos, de orientação sexual, o baixo rendimento, falta de recursos financeiros, dentre outras questões, que vivenciadas pelos indivíduos podem trazer rebatimentos para o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre as expressões da questão social apresentadas na área da educação, pesquisa realizada por Alves e Montefusco (2017) com assistentes sociais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnológica do Rio Grande do Norte no campus Natal Central em 2016, foram identificadas como principais demandas: procura por assistência estudantil, atendimento individualizado para relatos de violência doméstica e familiar, dificuldades econômicas, comprovação de documentação de cotistas, e transferência de curso ou e/ou de campus.

As questões sociais apresentadas, podem aparecer como demandas aos profissionais que atuam em escolas, universidades, e em institutos federais, e

requerem a atuação de uma equipe multiprofissional, capaz de acolher as requisições, e encaminhá-las ao setor responsável, seja dentro da própria instituição ou em outras instituições sociais, com a intersectorialidade entre as políticas públicas.

Com um cenário brasileiro contemporâneo de um governo que tem Jair Messias Bolsonaro a frente, e conhecido internacionalmente como um "fracasso de liderança", palavras do relator especial da ONU sobre pobreza extrema e direitos humanos, Philip Alston (BORGES, 2019, online), é difícil pensar avanços na esfera social. Apesar do retrocesso, é necessária a organização política da classe trabalhadora e dos trabalhadores das diversas categorias profissionais em defesa dos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, por exemplo a de uma educação gratuita e de qualidade, para exigir do Estado a garantia desse e de outros direitos sociais.

Enfim, por mais que o cenário seja de uma educação cada vez mais mercadológica, voltada única e exclusivamente aos interesses do capital, é preciso resgatar a função social e essencial da educação, que é formar o cidadão em sua integralidade, para que tenha domínio científico, mas também conhecimento dos seus direitos e de como viver em sociedade. A escola seria então uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo e da coletividade, um espaço de aprendizagem significativa, de interação, de laços afetivos, um espaço político de troca e construção de saberes.

4. O TRABALHO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

Conforme discutido anteriormente, a questão social se apresenta e se expressa de diferentes formas nas instituições formais de educação: escola, institutos federais, universidades. Assim, resta refletir se os profissionais, docentes, diretores e coordenadores, — sozinhos e/ou junto com a família, — conseguem solucionar ou minimizar tais situações, para que os discentes consigam acessar e concluir, com qualidade, níveis de educação formal.

Fato é que a formação na educação ou licenciatura não possibilita o trabalho com vulnerabilidade social ou ainda trabalho psicológico. Por isso a importância da equipe multiprofissional, cada qual na sua qualificação e competência para atuar.

A partir dessa reflexão, o objetivo aqui é discutir a importância de uma equipe multiprofissional. Já existe projeto de lei que versa sobre a inserção desses profissionais na educação. No que refere ao conjunto CFESS/CRESS essa discussão foi iniciada nos anos 2000, através de um parecer jurídico elaborado pela Dr. Sylvia Terra, assessora jurídica do CFESS, sobre o serviço social nas escolas. (CFESS, 2012). Já em 2004 houve a elaboração de um parecer pelo prof. Dr. Ney Luiz Almeida, sobre os projetos de lei de inclusão do assistente social na área da educação. (CFESS, 2012).

2008/2009: O Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação realizou a sistematização de leis e projetos de lei acerca do Serviço Social na Educação no âmbito municipal, estadual e nacional; incidiu para a ocorrência de adequação das legislações que apresentavam incorreções, tais como a identificação do serviço social com a política de assistência social, bem como a necessidade da ampliação da concepção de “Serviço Social Escolar” para “Serviço Social na Educação”; gestão e acompanhamento frente aos projetos de lei e de emenda constitucional em trâmite no Congresso Nacional. (CFESS, 2012, p. 11).

Dessa forma, fica clara a defesa da inserção do assistente social na política de educação em todos os seus níveis, pois entende-se a importância da atuação desse profissional, que tem como objeto de trabalho, as expressões da questão social. Sobre o projeto de lei o Conselho Federal de Psicologia -CFP e o Conselho Federal de Serviço Social -CFESS emitiram em 2013 uma nota conjunta afirmando a importância sobre:

A atuação desses profissionais nas escolas, compondo equipes multiprofissionais, juntamente com professores/as, pedagogos/ase outros, sem dúvida, ensinará um atendimento integral aos diversos sujeitos partícipes do processo ensino-aprendizagem em toda sua complexidade, que exige cada vez mais atenção numa perspectiva totalizante. (CFESS, 2013).

Percebe-se que as entidades representantes das categorias profissionais vem realizando discussões, ações e lutas em defesa de uma educação de qualidade para todos. Corroborar-se aqui com a nota emitida pelo CFP e CFESS sobre a inserção de assistentes sociais e psicólogos na educação básica, e acrescenta-se sua relevância em todos os níveis de educação, pois as manifestações da questão social e dificuldades com o processo de ensino-aprendizagem podem ocorrer em qualquer nível de ensino.

Os docentes são preparados para compartilhar e construir conhecimentos com seus discentes, e, considerando o atual alcance e desenvolvimento tecnológico, os alunos tem levado telefones celulares e tablets para sala de aula. O que faz com que os profissionais sejam desafiados a desenvolverem estratégias e metodologias de ensino que chamem a atenção dos seus alunos, de forma atraente e interessante. Além desses desafios, tem-se as manifestações da questão social, apresentadas por meio do bullying, do preconceito, da violência, da gravidez na adolescência, da repetência, da evasão escolar, etc. E, para enfrentar tais questões é necessário a atuação de uma equipe multiprofissional, pois cada profissional dará sua contribuição para um atendimento integral e observando a totalidade social.

O(A) assistente social é um(uma) profissional capacitado(a) para reconhecer as manifestações da questão social e realizar as intervenções necessárias, seja através da inserção em algum benefício, programa ou projeto. Ou ainda encaminhando para rede de saúde, de assistência, de proteção e garantia de direitos, enfim, tomando as devidas providências a fim de contribuir para o acesso da população aos seus direitos. Para isso ele irá atuar de acordo com a lei nº 8.662

de 1993 que regulamenta a profissão, observando as suas competências e atribuições, com o Código de Ética Profissional de 1993, além de observar as legislações sociais.

O(A) assistente Social e o(a) psicólogo(a), juntos, além dos atendimentos individuais, poderão desenvolver ações coletivas e projetos que envolvam a instituição de educação, a família e até a comunidade, por meio de palestras sobre drogas, gravidez na adolescência, violência doméstica, etc. Isso mostra qualidade na educação e corrobora com a Política Nacional da Educação, com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto acerca do direito à educação formal e das expressões da questão social, percebe-se que muitos são os desafios que a sociedade enfrenta para ter acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, principalmente as classes menos favorecidas e em vulnerabilidade social.

Assim, a garantia ao direito à educação está sendo ofertada pelo Estado de forma mínima e precária, devido as privatizações, o sucateamento dos serviços públicos e da adoção da política neoliberal, o que acaba responsabilizando o indivíduo e a família pela garantia de suas necessidades. Portanto, a educação que é prevista pelas legislações como direito social, está sendo cada vez mais colocada como mercadoria disponível no mercado a quem pode pagar. Contudo, a classe trabalhadora segue lutando e resistindo, assim como algumas categorias profissionais, em prol da defesa da educação como direito de todos e dever do Estado.

Não basta ofertar o acesso à educação, é necessário ofertar os meios para permanência, e as condições dignas de um ensino de qualidade. Pois, devido à necessidade de trabalhar, muitos jovens e até crianças podem abandonar a escola, a gravidez na adolescência também pode ser outro motivo, além de outras expressões da questão social que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, como a má alimentação e até a sua falta.

Conforme foi exposto aqui, a instituição que oferta educação em seus diversos níveis não está imune as manifestações da questão social, pois sofre reflexos da sociedade a qual faz parte. Assim, para atender de forma integral os seus alunos seria relevante a presença de uma equipe multiprofissional, formada por professores, coordenadores, diretores, e demais funcionários responsáveis pela limpeza, segurança e organização da instituição, incluindo a essa equipe profissionais assistentes sociais e psicólogos.

Já existem projetos de lei, ações e mobilizações em defesa da inserção desses profissionais na política de educação. É importante ressaltar que a luta é coletiva, deve-se ampliar o debate e reiterar a relevância da inserção de tais profissionais na educação. É preciso também que a tributação brasileira seja destinada em maior porcentagem à educação, esses investimentos poderão proporcionar qualidade ao ensino em todos os níveis, assim como colabora com o trabalho dos profissionais e a inserção de novos profissionais, dispostos e com condições de desenvolverem suas atividades e ofertarem um serviço com qualidade, ou seja, a defesa de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lidiany. MONTEFUSCO, Carla. SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: análise sobre a intervenção profissional no IFRN Natal-Central e os desafios diante da atual crise do capitalismo brasileiro. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2017, São Luiz do Maranhão. **Anais [...]** São Luiz: EDUUFMA, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo2/servicosocialeeducacaoanalisesobreintervencaooprofissionalnoifrnnatalcentraleosdesa.pdf> Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 Jul. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015. Dá nova redação ao art. 6ª da Constituição Federal, para introduzir o transporte como direito social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm Acesso em: 21 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação 2011 - 2020**. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em: 31 maio 2015.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de Indicadores 2015**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BORGES, Helena. Bolsonaro é listado entre 'fracassos de liderança' em documento da ONU. **Jornal O Globo**. 26 jun 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-listado-entre-fracassos-de-lideranca-em-documento-da-onu-23764907>. Acesso em 30 jul 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Brasília, DF, 2012. (Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais, série 3). Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf Acesso em: 31 jul. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Nota Conjunta CFESS - CFP sobre a tramitação do PL 3.688/2000 na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados**. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/nota-conjunta-cfess-cfp-educa-2013-pl.pdf> > Acesso em: 11 ago 2015.

GEORGES, Rafael. A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras. **Oxfam** Brasil. 25 set 2017. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf Acesso em 20 jul 2019.

G1. Bolsonaro diz não defender trabalho infantil, mas ressalva que trabalhar 'enobrece o homem'. **G1**, Brasília, 05 de julho de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/07/05/bolsonaro-diz-nao-defender-trabalho-infantil-mas-ressalva-que-trabalho-enobrece-todo-mundo.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2019.

G1. Brasil possui quase 2,5 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, diz estudo. **G1**, Brasília, 05 de abril de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-possui-quase-25-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2019.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Ano. 2 nº 3. Brasília (DF): ABEPSS. P. 9/32. Jan/Jul de 2001.

IAMAMOTO, M. V. CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma Interpretação Histórico-Methodológica**. 40. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

INEP. **Censo da Educação Superior 2014**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

MARCHAO, Talita. Fala de Bolsonaro sobre trabalho infantil é tudo o que combatemos, diz MPT. **UOL**, São Paulo, 06 de julho de 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/07/06/fala-de-bolsonaro-sobre-trabalho-infantil-e-tudo-o-que-combatemos-diz-mpt.htm> Acesso em: 30 jun. 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a Propósito da Questão Social. **Temporalis**, Ano 2 nº 3. Brasília (DF): ABEPSS. p. 41/49. Jan/Jul de 2001.

OLIVEIRA, Ingredi Palmieri. A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: uma breve incursão nas demandas e respostas profissionais. In: VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2017, São Luiz. **Anais [...]** São Luiz: EDUUFMA, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/aatuacaodoassistentesocialnaeducacaoumabreveincursonasdemandaserespostasprofissionais.pdf> Acesso em: 21 jul. 2019.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria "questão social" em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. **Os jovens provenientes do segmento popular e o desafio do acesso à universidade pública: a exclusão que antecede o vestibular**. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2011.

TEIXEIRA, Solange Maria. Família na política de assistência social: avanços e retrocessos com a matricialidade sociofamiliar. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 13, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/Fam%C3%ADlia%20na%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%A2ncia%20Social.pdf> Acesso em: 21 jul. 2019.

YASBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Revista Temporalis**, Brasília, ano. 2, n. 3, ABEPSS, Grafile, p. 33-40, jan-jul. 2001.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO EM ALGUMAS EMPRESAS DE MÉDIO PORTE NO MUNICÍPIO DE SÃO JOAQUIM DA BARRA/SP

RODRIGUES, Edvanda das Graças Curt
UNESP

MENDES, Alexandre Marques
UNESP

1. A PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A inserção do jovem com deficiência no mercado de trabalho desperta e aponta algumas indagações, é possível afirmar que essa inclusão faz parte de um processo histórico sócio cultural que busca como tentativa de compensação, vem passando por mudanças mediante leis, decretos na atual conjuntura.

Para a Organização das Nações Unidas (ONU) jovens compreende a população de 15 até 24 anos. No Brasil, o congresso nacional, por meio do Estatuto da Juventude, no Título I, dos Direitos e das Políticas Públicas de Juventude, no capítulo 1, artigo 1, parágrafo 1, considera jovem a população dos 15 aos 29 anos de idade. A presente pesquisa considerará como juventude, idade limite indicada pelo Estatuto da Juventude, ou seja dos 15 aos 29 anos de idade.

Ao longo da história, é possível elencar algumas políticas que delinham os direitos humanos básicos, pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948), para que por meio desta, do ensino e educação sejam promovido o direito, o respeito, e a liberdade progressivamente de caráter nacional e internacional, esclarece que todas as pessoas devem ser tratadas igualmente, independente de qualquer deficiência.

Segundo Declaração Universal dos Direitos Humanos, todos são iguais,

ARTIGO I, Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.”(...)

ARTIGO VII Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.(...)

ARTIGO XXIII 1. Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2012.

A Assembléia Geral proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, por meio do ensino e da educação, promovam o respeito a esses direitos e liberdades, adotando medidas progressivas de caráter nacional e internacional, assegurando seu reconhecimento e a sua observância universal.

No mesmo documento, é relatado “Os direitos das pessoas portadoras de deficiências”, no item 63, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma:

todos os direitos humanos e liberdades fundamentais são universais e, portanto, aplicáveis sem qualquer reserva às pessoas portadoras de deficiências. Todas as pessoas nascem iguais e com os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho, à independência e à participação ativa em todos os aspectos da sociedade. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2012.

Há mais de 70 anos, no dia 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) – então composta por apenas 58 Estados-Membros – dava a luz à Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento importante que, nas últimas sete décadas, tem feito a humanidade refletir e buscar uma forma de reconhecer-se como tal, depois dos ocorridos nos campos de concentração nazistas, onde milhões de seres humanos foram cruelmente assassinados em nome da intolerância racial. Procurava reconciliar-se depois de conhecer a força da bomba atômica que silenciou as cidades de Hiroshima e Nagasaki, reduzindo a nada o valor da vida. A guerra mostrou o fracasso da Liga das Nações, concebida ao término do primeiro conflito mundial para manter a paz e a segurança no planeta e estimular a cooperação internacional, objetivos básicos também assumidos pela ONU, ao lado da defesa dos direitos humanos. A promoção dos direitos humanos – síntese máxima da Declaração Universal – ingressou na Carta das Nações Unidas, firmada em 1945 pelos países aliados, fundadores da organização, grupo que incluía o Brasil. Nem mesmo a divisão desses países em blocos opostos, segundo sua adesão ao capitalismo ou ao socialismo, impediu que eles decidissem complementar a Carta da ONU com um guia para os direitos de todas as pessoas. Era a busca da proteção ao direito de todos assegurando os direitos das minorias e evitando futuros conflitos armados, até chegar ao documento que hoje se conhece, com debates e esforços conduzidos por Eleanor Roosevelt, ex-primeira dama dos Estados Unidos, eleita por votação direta para coordenar os trabalhos de elaboração do documento. Presidiu o Comitê de Direitos Humanos, grupo incumbido de elaborar o rascunho da Declaração Universal, composto por 18 pessoas de diversas formações políticas, culturais e religiosas. Desse grupo também participou o Brasil, representado pelo jornalista Austregésilo de Athayde.

Há nesta perspectiva de busca pelos direitos e valorização do ser humano, duas normas internacionais: A contribuição e respaldo da Convenção 159/83, sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação, ratificada pelo Brasil em 1965, e em 1983, expediu a Convenção 159, ratificada pelo Brasil em 1990,; da Organização Internacional do Trabalho (OIT) relativa a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes/Decreto 129/91 (BRASIL, 1991). Após a Convenção 159 da OIT o Brasil, no movimento de redemocratização, instala a Assembleia Nacional Constituinte que culmina, em 1988, com a Constituição da República, marco brasileiro em matéria de princípios, liberdade, igualdade e dos chamados direitos de solidariedade. Em 1958, a OIT emitiu a importante Convenção 111, em seguida à LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO, lei que se refere a trabalho, deixando de usar a expressão “emprego”. Fazendo atenção ao previsto na Constituição da República no seu artigo 1º, o qual inclui como fundamentos do Estado Democrático de Direito, em seu inciso IV, “os valores sociais do trabalho”, e o art. 6º, em que prevê o trabalho como direito social.

As normas que salvaguardam o direito ao trabalho e o regulam ganharam relevo e ressonância especialmente após a Primeira Guerra Mundial. O fim da Guerra foi selado pelo Tratado de Versalhes no qual, dentre outras estipulações, foi criada a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919. As péssimas condições de trabalho nas primeiras fábricas, a ausência de normas protetivas do trabalho em boa parte dos países e os resultados do Pós-Guerra, em que populações de soldados e civis foram afetadas física ou mentalmente com sequelas dos combates, tornaram essencial um órgão máximo que introduzisse as discussões e direitos das pessoas no trabalho. (LEI BRASILEIRA INCLUSÃO – COMENTADA, p. 93)

Tanto a convenção da Guatemala como o decreto 129/91, ratificados pelo Brasil, conferem lhes status de leis nacionais. Instrumentos estes que fornecem o conceito de deficiência, para fins de proteção legal, como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla que incapacita a pessoa para o exercício de atividades normais da vida, comprometendo sua inserção social.

No caso específico do Brasil, a Constituição Federal 1988 (BRASIL, 1988), define como meta a busca do bem-estar de todos, sem qualquer tipo de discriminação. Descritos no artigo 5º, da Constituição Brasileira, o qual garante o respaldo às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, dentre eles direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, que visa seu bem-estar pessoal, social e econômico. Esses direitos e deveres contribuem para a construção da identidade e inclusão de todos como integrantes da sociedade, vejamos o artigo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]”

A Constituição Federal, em seu artigo 227, 1988 relata:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. § 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de 46 entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil; II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

2. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este trabalho pesquisa a presença das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tornando conhecido e valorizado os direitos que envolvem e regulamentam sua inclusão na sociedade. Nesse sentido, Mendes (2016), afirma que “O caráter dos trabalhadores se expressa no trabalho, no agir com honra, trabalhando, cooperativa e honestamente, com outros”. Para o autor, este trabalho envolve reflexão e desafios, em:

...articular as múltiplas facetas do fenômeno do trabalho numa época de crise e transformação das bases econômicas e sociais. Nesse sentido, é imprescindível compreender os processos sociais dos ‘excluídos’ da sociedade salarial, ou ‘incluídos’ nas redes de subcontratação de cadeias produtivas complexas, ‘precárias’ em termos de segurança social ou ‘flexíveis’ no estatuto do emprego, empregados de serviços, operários, jovens e imigrantes. (MENDES, 2016, p.34)

O trabalho faz parte de nossa sociedade, hierarquias sociais são construídas, Souza (2006, p.21), afirma que está em construção uma nova e revolucionária hierarquia “... uma concepção contingente e historicamente específica de ser humano, presidido pela noção de calculabilidade, raciocínio prospectivo, autocontrole e trabalho produtivo como os fundamentos implícitos tanto da sua autoestima, quanto do seu reconhecimento social”. Estão presentes no sentimento que envolvem a produtividade e existência do ser humano.

De acordo com a Lei 13.146, de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu artigo 34, determina que “A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

Nessa perspectiva, a inclusão no mercado de trabalho pode melhorar sua qualidade de vida e de seus familiares. O direito de ir e vir, de trabalhar e de estudar faz parte do processo de inclusão de qualquer cidadão e, para que se concretize em face das pessoas com deficiência, há que se exigir do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, Constituição Federal), por meio da implantação de políticas públicas compensatórias e eficazes.

Dentre os vários significados de inclusão, pode-se pensar em fazer parte, e esse pertencimento que se busca a importância da inclusão junto a juventude, mediante as políticas públicas voltadas para o público em questão. A inclusão assim pode ser considerada segundo Cocurutto:

A inclusão ampla e irrestrita das pessoas ao convívio social com igualdade de oportunidades para a realização de uma vida feliz dependerá da atuação dos órgãos dos três poderes do Estado, mas o enfoque político desta questão se apresenta primordial (2008, p. 44).

Para Ribeiro (2015), deficiência é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos para sua locomoção, coordenação de movimento, fala, compreensão de informações, orientação espacial ou percepção e contato com outras pessoas. Ela gera dificuldades ou impossibilidades de execução de atividades comuns às outras pessoas inclusive resulta na dificuldade de manter seu emprego. Por isso, muitas vezes é necessária a utilização de equipamentos diversos que permitam melhor convívio entre as pessoas, dadas as barreiras impostas, pelo ambiente social. Diante disso, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), dispensou tratamento diferenciado às pessoas com necessidades especiais.

O fato de a Constituição Federal afirmar de que todos são iguais perante a lei não é excludente da medida afirmativa de que se cuida. Trata-se de proporcionar a igualdade real entre as pessoas a partir do pensamento de que a verdadeira igualdade consiste em se tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, com medida de desigualdade.

3. ARTIGO 93 DA LEI 8.213 DE 24 DE JULHO DE 1991, LEI DA CONTRATAÇÃO DE DEFICIENTES NAS EMPRESAS

A Lei Federal 8.213/91, dispõe sobre planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências, estabelecendo em seu artigo 93, uma cota destinadas as pessoas deficientes e/ou reabilitadas que a empresa deverá manter em seu quadro de funcionários. Tal cota depende do número total de seus empregados. A quantificação segue a seguinte proporção: de 100 a 200 empregados, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1000, 4%; e acima de 1.001 empregados, 5%. (BRASIL, 1991), permitindo perceber a implantação do referido

artigo, que estabeleceu a obrigatoriedade as empresas em preencherem uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiência.

De acordo com CLT, Consolidação das Leis Trabalhistas, em seu artigo 2º, em que utiliza a expressão “empresa”.

Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço. § 1º - Equiparam-se ao empregador, para os efeitos exclusivos da relação de emprego, os profissionais liberais, as instituições de beneficência, as associações recreativas ou outras instituições sem fins lucrativos, que admitirem trabalhadores como empregados. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMENTADO, p. 101).

As cotas destinadas a contratação de pessoas com deficiência aplicam-se, no Brasil, as empresas com mais de 100 empregados e, sem ela, não há obrigação legal, por ora, que imponha a pessoas jurídicas de outra natureza ou empresas com menos empregados a contratar pessoas com deficiência e adaptar seus ambientes de trabalho como consequência.

Segundo os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS - 2015), divulgada pelo Ministério do Trabalho, 403,2 mil pessoas com deficiência atuam formalmente no mercado de trabalho, correspondendo a um percentual de 0,84% do total empregados. Em 2016, houve um aumento de 3,79% no número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal brasileiro, mostra a juventude brasileira como uma população que tem se esforçado para combinar trabalho e estudo.(RAIS, MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2017).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE - censo 2010, apontam que há no Brasil 50 milhões de jovens. Juventude esta que demonstra preocupação principalmente na área de educação, trabalho e cultura, Essa pesquisa mostra que 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalham, 36% estudam e 22, 8% trabalham e estudam simultaneamente (IBGE, 2010).

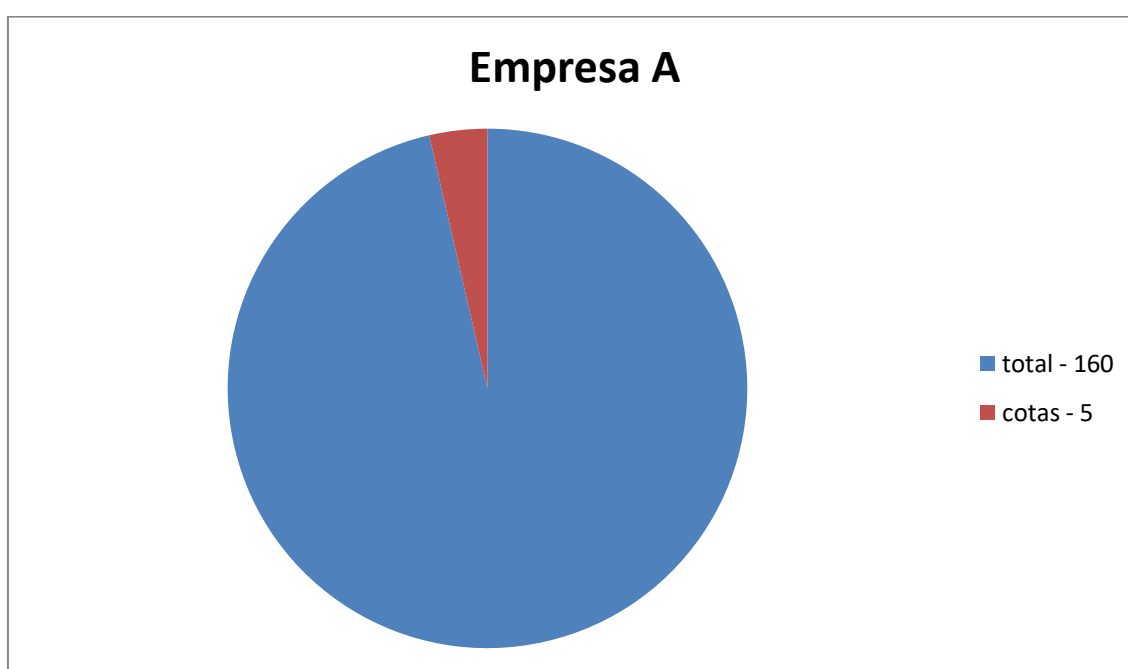
Um levantamento feito entre abril e maio de 2013, pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) da Secretaria Geral da Presidência da República, para analisar o perfil dos jovens brasileiros, aponta nessa porcentagem que entre os jovens mais novos, na faixa de 15 a 17 anos, 65% estudam e 16% trabalham. Entre os de 25 a 29 anos, mais de 70% trabalham ou está procurando trabalho, enquanto apenas 12% ainda estudam.

Para Mendonça (2007), em termos de legislação e princípios legais, que asseguram uma vida digna a essas pessoas, a brasileira é considerada uma das mais avançadas no que diz respeito à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Porém, na prática ainda se encontra muito frágil, indicando ser imprescindível a manutenção das leis bem como a qualificação das ações profissionalizantes da população com deficiência para o mercado de trabalho, visando promover e garantir a sua participação.

A inclusão social, bem como as políticas públicas do contexto social atual buscam nortear todo o sistema de proteção institucional da pessoa com deficiência no Brasil. As empresas devem, cumprir a lei em questão, esforçando-se para implantar programas de formação profissional, flexibilizando as exigências genéricas para a composição de seus quadros, objetivamente, abrir suas portas a esse grupo social em evidente estado de vulnerabilidade.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DA PESQUISA

Gráfico 1 – Pesquisa de campo



Fonte: *Pesquisa de campo: “A pessoa com deficiência no mercado de trabalho em algumas empresas de médio porte no município de São Joaquim da Barra”. Realizada junto ao responsável do setor de Recursos Humanos da Empresa A.*

Para realização da pesquisa junto a empresa A, houve contato inicial para perguntar sobre sua aceitação em participação e confirmação da pesquisa via telefone, eu sugeri que enviasse ao responsável o questionário ou agendássemos, pois eles estavam em fase de elaboração de relatórios da empresa, ficando acordado que eu enviasse o questionário via email, em seguida agendaríamos pessoalmente para finalização do mesmo.

O responsável tem formação superior em Administração, Recursos Humanos e Psicologia, há 15 anos está na empresa e ocupa o cargo na gestão de

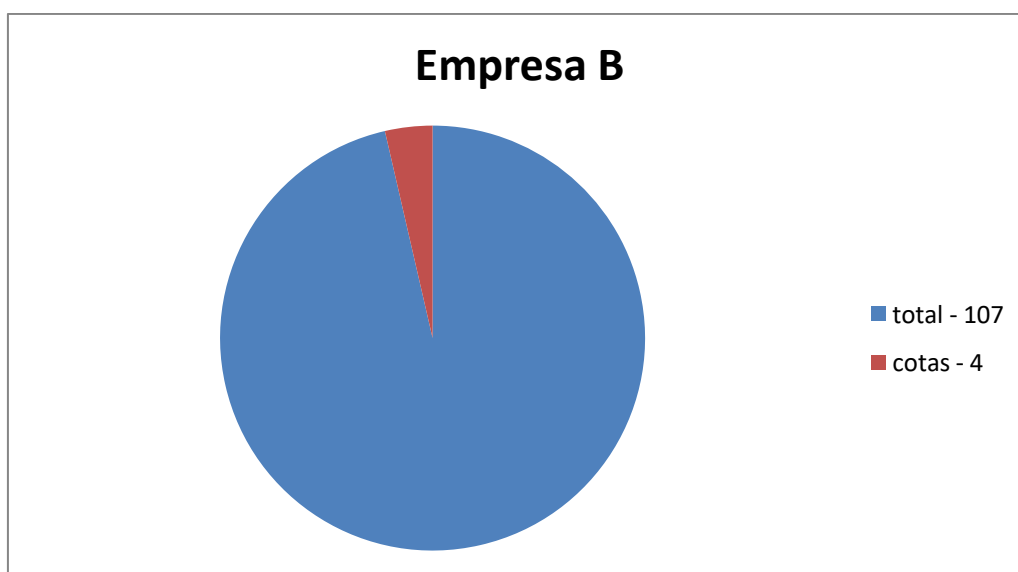
RH. A empresa possui 160 funcionários e atende 5 cargos pela lei de cota (sendo duas deficiências físicas, 2 visuais e 1 múltipla).

A seleção para ocupação das cotas é realizada através da divulgação do mural interno da empresa, checagem das fichas/currículo, coparticipação de outros RH's e recorrem às outras entidades como, por exemplo, APAE da cidade para preenchimento com compatibilidade ao cargo/necessidade do candidato a vaga.

Uma vez preenchida a vaga, eles passam por processo de inclusão e adaptação, treinamento técnico, específico da função a ser ocupada, bem como treinamento comportamental e reuniões periódicas para alinhamento das funções. Alguns funcionários acabam não ficando na empresa após entrevista porque já aconteceu de alguns a previdência (BPC - benefício de prestação continuada) e optarem por continuar com esta estabilidade.

De acordo com a Lei 13.146, de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), em seu artigo 34, determina que “A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Segundo relato de um jovem desta empresa, “Nasci assim, tive uns problemas na hora que fui nascer, ajudar minha família, as pessoas aqui na empresa, me faz realizar como pessoa.” Deficiência intelectual, está na empresa desde 2005.

Gráfico 2 – PCD em São Joaquim da Barra



Fonte: Pesquisa de campo: “A pessoa com deficiência no mercado de trabalho em algumas empresas de médio porte no município de São Joaquim da Barra”. Realizada junto ao responsável do setor de Recursos Humanos da Empresa B.

Quanto a empresa B houve agendamento, via telefone, o responsável pediu para que eu enviasse o questionário, via email, em seguida foi agendado contato pessoalmente para finalização do mesmo.

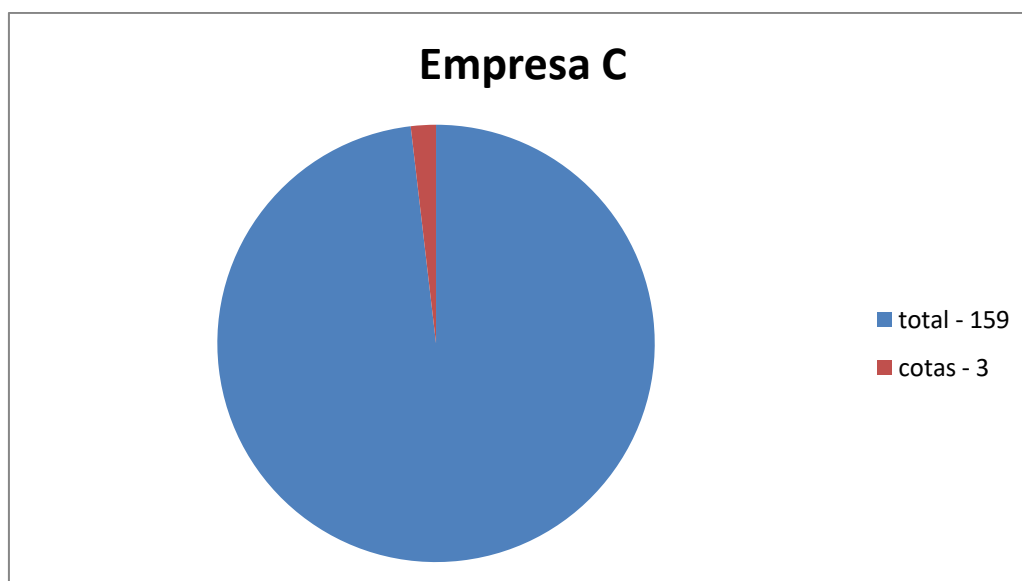
O responsável tem formação superior em Administração e Recursos Humanos, há 14 anos está ocupando o cargo na gestão de RH da empresa que possui 107 funcionários e atende 4 cargos pela lei de cota (sendo 1 física e 3 auditiva).

Ele relata que a empresa passa por fiscalização, porém nunca foi advertida ou autuada. O sistema de seleção para ocupação das vagas ocorre pela sondagem e checagem das fichas/currículos entregues na empresa, que divulga por meio de mural interno na empresa.

Os funcionários passam regularmente por treinamentos específicos, e os quatro funcionários vinculados, estão na empresa há mais de 15 anos, quando ingressaram na empresa eram jovens, hoje adultos. Eles relatam que o trabalho faz com que eles se sintam útil, é gratificante e também sua renda tem uma importância de sustento a família que hoje sustentam.

No caso específico da empresa B, esses funcionários entraram ainda na juventude, e tem mais de 15/20 anos de empresa, foram enquadrados na lei de cota, pois 1 adquiriu a deficiência física com acidente de trabalho na prensa e os outros 3 – deficiência auditiva foram diagnosticados depois de adultos, e posteriormente enquadrados. Assim, passaram a desenvolver suas funções com compatibilidade a deficiência e passando por treinamentos específicos.

Gráfico 3 – Dados empresa C



Fonte: *Pesquisa de campo: "A pessoa com deficiência no mercado de trabalho em algumas empresas de médio porte no município de São Joaquim da Barra". Realizada junto a responsável do setor de Recursos Humanos da Empresa C.*

Quanto a empresa C também houve agendamento, via telefone, após a confirmação na pesquisa, o responsável pediu para que eu enviasse o questionário, via email, em seguida foi agendado contato pessoalmente para finalização do mesmo.

A responsável tem formação superior em Administração especialização em Psicologia Organizacional, está na empresa há 5 anos, ocupando o cargo supervisão de RH da empresa que possui 159 funcionários atendendo 3 cargos pela lei de cota (sendo 1 visual, 1 auditiva e 1 múltipla).

Ele relata que a empresa já passou por fiscalização, sendo advertida 1 vez. O sistema de seleção para ocupação das vagas o sistema de seleção para ocupação das vagas ocorre pela sondagem e checagem das fichas/currículos entregues na empresa, que divulga por meio de mural interno na empresa. Eles possuem ensino fundamental incompleto e passam por treinamento periódicos na empresa.

De acordo com a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, no artigo 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5%.

O que pode ser notado através da presente pesquisa, é que as três empresas de médio porte participantes, atendem o mínimo previsto em lei. Sendo empresas A e B, ultrapassam o mínimo pedido e empresa C atende ao mínimo solicitado em lei.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. S. R. **Empregabilidade da pessoa com síndrome de Down**. Instituto Inclusão Brasil, 2009. Disponível em: <http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=20054>. Acesso em: 15 outubro 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei 12.852. **Estatuto da Juventude** . Brasília: Secretaria. Secretaria Nacional de juventude, 2013.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com deficiência). Presidência da República
Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. LEI Nº 8213/91, DE 24 DE JULHO DE 1991. **Lei de Contratação de Deficientes na Empresa**. Presidência da República, 1991

BRASIL. **Legislação Brasileira sobre Pessoas Portadoras de Deficiência**. 2. ed. Brasília: Câmara do Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília: MTE, SIT, DEFIT, 2007. 98p.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO/ **Rais-Relação anual de informações/sociais**. PDET - Programa de Disseminação de Estatísticas do Trabalho. Base de dados referentes a 2000 e 2005. Disponível em: . Acesso em: fevereiro de 2017.

CAPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O.; GONÇALVES, C.A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista de Administração da UFLA**, v5, n.1, 2003

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Florianópolis, v. 4, n. 15, p.679-684, Out-Dez, 2006.

COCURUTTO, A. **Os princípios da dignidade da pessoa humana e da Inclusão social**. São Paulo: Malheiros, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo:Atlas, 1994.

GODOY A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63. 1995

GONDIM, Sônia M. G.; FISCHER, Tânia. **O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural**. Revista do centro interdisciplinar de desenvolvimento e gestão social-CIAGS. V.2. N1. Salvador. 2009, p.09-26.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 346 p.

MENDES, Alexandre M. Trabalho e trabalhadores no universo produtivo do calçado de Franca. In: Silva, Hilda M. G., MARTINO, Vânia de F., GRACIOLI, Maria M. (Org.) **Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento Social**. Curitiba: CRV, 2016.

MENDONÇA, N. D. **O uso dos conceitos**: uma questão de interdisciplinaridade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3ed. São Paulo: GEN/Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8ed. São Paulo. Cortez, 2008

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. 1996. In: Gadet F, Hak T (organizadores). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2a ed. Campinas: Unicamp, 1993, p. 63.

POCHMANN, Marcio. Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos. São Paulo: Fevereiro, 2007a. Disponível em: 353 . Acesso em 14/07/2018).

RIBEIRO, Tatiana S. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a ineficácia da aplicação da lei de cotas nas empresas privadas. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 101, jun 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigosleitura&artigo_id=11835>. Acesso em out 2015.

SAINT-JEAN, M. **Organização do trabalho e saúde mental**. Ver. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v.14, n.3, p. 48-51, 2003

SOUZA, Jessé (org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TOLDRÁ, R. C.; SÁ, M.J.C.N. **A profissionalização de pessoas com deficiência em Campinas**: fragilidades e perspectivas. Ver. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v19, n.1,p.48-55, 2008.

A RELEVÂNCIA DA TERRA PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA

ARANTES, Isabella Branquinho
Mestranda em Direito – UNESP FCHS
isabellabranquinho@hotmail.com

BORGES, Daniel Damásio
Professor de Direito Internacional Público – UNESP FCHS
daniel.damasio@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Do Censo Demográfico de 2010, foi possível extrair que 817 mil brasileiros se classificaram como indígenas, estando 60,8% em áreas rurais. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2012, passim)

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 25 de julho de 2002, traz em seu Artigo 1º um conceito de indígena bastante abrangente, pontuando que se destina àqueles povos:

considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas (BRASIL, 2004).

Referido conceito é o mais utilizado atualmente em razão de prever o critério de auto identificação e identidade étnica dos povos indígenas. Após variadas tentativas anteriores não ideais de conceituação, a Convenção 169 da OIT é redigida de maneira que não tenta definir o que é índio, permitindo que os próprios indígenas se identifiquem como tal. Dessa forma, respeita a diversidade cultural das populações indígenas, que dificilmente poderiam ser definidas em um conceito fechado.

É importante salientar que é impossível padronizar “o índio”, da maneira que o senso comum intenta fazê-lo. O indígena é mais do que o destinatário de direitos-migalha por parte de um Estado paternalista: é o sujeito da luta pelos seus próprios direitos.

Ocorre que esse conceito universal de índio historicamente foi o que garantiu o acesso desses povos aos mínimos dos seus direitos, de maneira que se apropriaram da narrativa vigente de maneira a tê-los efetivados na realidade.

Elizângela Araújo Silva (2018, p. 482) expõe que:

A condição dos povos indígenas na realidade brasileira foi histórica e socialmente desprezada ou tratada com muito preconceito e violência. O próprio termo “índio” não tem unidade concreta, nem semântica,

expressando a marca histórica contraditória da colonização. A diversidade dos grupos étnico-linguísticos da América Latina não cabe nesse termo genérico, porém ele passa a ser assumido historicamente como uma definição estratégica de um grupo social no processo geral de organização e reivindicação política.

Como máxima da forma pela qual os índios eram socialmente e institucionalmente invisibilizados, pode-se pontuar o Estatuto do Índio (Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973). O Estatuto concebia a condição de indígena como passageira e transitória, prevendo maneiras de integrar esses povos à sociedade. Assim, ignorava o fato de que os índios têm o direito de perpetuar suas culturas e modos de organização social, intencionando que se adequassem à “civilização”.

Essa perspectiva integracionista, sob a égide de uma pseudo-igualdade, buscava apagar o sujeito indígena tanto para a sociedade, quanto para os próprios índios, negando-lhes o direito de continuar existindo. É como Honneth (2003, p. 217) pontua, no sentido de que “de maneira típica, vai de par com a experiência de privação de direitos uma perda de auto-respeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos”.

Contra todas essas formas de apagamento étnico e cultural, os indígenas se organizaram e se reconheceram perante a sociedade, buscando a efetivação de seus direitos.

Após muita luta por parte deles, a Constituição Federal brasileira de 1988 foi promulgada mudando o cenário que as legislações brasileiras anteriores haviam fixado, reconhecendo diversos direitos para os povos indígenas, como à educação, à terra, à diversidade étnica e cultural, dentre outros.

Benzi (2001, p. 14) disserta que:

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal.

Assim sendo, em conformidade com o contexto jurídico-social nacional e internacional, os indígenas brasileiros têm seus direitos reconhecidos. No entanto, é cediço que apenas o reconhecimento formal desses direitos de nada vale se não houver garantias reais de aplicação e efetividade destes.

Dessa forma, este artigo pretende analisar o direito à educação e sua relação com o direito à terra, buscando mostrar como a efetividade do direito à educação depende da demarcação de terras indígenas.

Para tanto, destinar-se-á, inicialmente, a pontuar a construção da cidadania e o seu exercício por meio da educação, de maneira a delimitar a

importância de uma efetiva educação escolar indígena para o pleno exercício da cidadania. Procurar-se-á, também, diferenciar educação indígena de educação escolar indígena, encontrando o equilíbrio entre as duas.

Em seguida, serão expostas as principais conquistas normativas dos índios em matéria de educação, catalogando as normas previstas na Constituição Federal, na Convenção 169 da OIT, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Por fim, o direito à educação será relacionado ao direito indígena à terra, buscando a conexão entre eles. Para tal, far-se-á um breve estudo do significado de terra para os povos indígenas, sob o viés do instituto do indigenato, pontuando algumas conquistas normativas nessa matéria a fim de concluir que as demarcações de terras indígenas são possíveis e devidas e influenciam diretamente na efetivação do direito à educação dos povos indígenas.

Será utilizado o método dedutivo para unir a teoria dos direitos à educação e à terra dos indígenas à realidade destes, com a conjugação de pesquisa bibliográfica e documental, construindo um estudo de cunho jurídico-sociológico, com a finalidade de constatar como para o pleno exercício da cidadania do índio por meio da educação depende da demarcação das terras indígenas.

2. A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E O SEU EXERCÍCIO POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Ao discorrer sobre cidadania, é importante considerar as diversas perspectivas dessa palavra e o seu significado atual.

A cidadania, assim como os direitos humanos, mostra-se como um direito histórico. Para Hannah Arendt (1989, p. 330), a cidadania é o primeiro direito do ser humano, o direito a ter direitos. O indivíduo sujeito de direitos seria, portanto, um sujeito com cidadania.

Paulo Freire, citado por Carolina Lima (2011, p. 313), por sua vez, pontua que a cidadania é “uma produção, uma criação política”.

A autora, no mesmo trabalho, ainda expõe que:

No âmbito jurídico, a cidadania apresenta sentido estrito e amplo. No primeiro, representa a titularidade e o gozo dos direitos políticos. Já no segundo sentido, a cidadania representa não só a titularidade dos direitos políticos, como também de todos os outros direitos fundamentais e humanos, tanto no plano nacional quanto no internacional. Configura o reconhecimento do indivíduo como integrante do Estado, regido pela soberania popular. O indivíduo, como cidadão, tem o direito de participar da vida política e jurídica do Estado, por meio do cumprimento dos seus deveres e da garantia dos seus direitos. [...] Todavia, a cidadania é, na contemporaneidade, mais ampla que o pertencimento a determinado Estado, no qual se consolida uma relação de direitos e deveres. A concepção de cidadania faz-se mais ampla com a perspectiva do sistema

internacional de proteção dos direitos humanos, do qual o Estado brasileiro inegavelmente é integrante (LIMA, 2011, p. 314).

Os indígenas, atualmente, são titulares de diversos direitos em âmbito nacional e internacional, exercendo uma cidadania diferenciada, a qual respeita seus modos de vida e organização cultural e social.

O exercício do direito à educação, portanto, vislumbra-se como uma das facetas do exercício da cidadania do titular de direitos e tem especial significância em relação à importância da educação para o avanço de uma sociedade.

A educação é responsável pela perpetuação dos valores de uma sociedade ao mesmo tempo em que serve para formar aqueles que irão reinventar esses valores. Enquanto perpetua o status quo, tem o poder de atingir e provocar mudanças sociais significativas.

Para Freire (2001, p. 12):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas **saber que vivia** mas **saber que sabia** e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

No momento de discutir acerca do direito à educação, é importante salientar a diferença entre educação escolar indígena e educação indígena. Isso porque é comum pensar a educação como educação escolar, aquela dentro da escola com a presença de um profissional da educação. No entanto, a educação indígena é igualmente importante e significativa, pois representa a perpetuação da cultura do povo indígena do educando faz parte, sendo transmitida no cotidiano. A educação indígena sempre existiu, a educação escolar, por outro lado, é novidade (GABRIELA NOVAES, 2006, p. 3).

Na vigência dos ideais integracionistas, a educação escolar indígena servia aos interesses do pensamento hegemônico, buscando o apagamento das diversas culturas étnicas. Já no contexto atual, pós Constituição Federal de 1988, com o pressuposto da afirmação das identidades dos povos indígenas por meio da educação escolar, a educação indígena deve ser reafirmada dentro da escola.

Quanto à integração dessas, Francinete Quaresma e Marília Ferreira (2013, p. 245-246) dissertam que:

Apesar de constituírem-se como processos diferentes de transmissão de conhecimentos, a educação indígena e a Educação Escolar Indígena não precisam estar de lados opostos, como se um modo de educar não pudesse complementar o outro. Muito pelo contrário, quando ambas se complementarem, ou seja, quando os conhecimentos transmitidos via tradição oral fizerem parte do currículo escolar, terá nascido uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, pois tanto os saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral quanto os saberes tradicionais valorizados pelos indígenas serão objetos de estudo em escolas indígenas.

Dessa forma, a escola construirá novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente.

Dessa feita, o que se verifica é que a educação escolar e a educação indígena devem caminhar conjuntamente, de maneira intrínseca. Portanto, ao se trabalhar o direito à educação dos índios, apesar da diferença entre esses dois processos de transmissão de conhecimentos, há que se considerar que possuem a mesma finalidade e que recaem sobre eles as mesmas implicações da não efetividade desse direito na realidade social.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS PRINCIPAIS CONQUISTAS NORMATIVAS INDÍGENAS

São quatro as conquistas normativas que serão dissecadas em matéria de educação neste tópico: a Constituição Federal, a Convenção 169 da OIT, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação.

3.1 Constituição Federal

O direito à educação está consagrado na Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205 como um direito de todos e dever do Estado e da família. A educação deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Esse dispositivo prevê de maneira geral os objetivos da educação no Brasil, de maneira que também se aplica aos indígenas, somado aos dispositivos específicos.

O Artigo 210 assegura às comunidades indígenas um ensino bilingue, tanto em língua portuguesa quanto nas línguas maternas, respeitando-se os processos próprios de aprendizagem.

Sobre essa mudança de paradigma, do integracionismo ao interculturalismo, Benzi (2001, p. 9) expõe que:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Assim sendo, a Constituição Federal de 1988 veio a quebrar com o discurso até então vigente, norteando as novas normas em matéria de educação, necessárias à efetivação dos direitos previstos no ordenamento constitucional.

3.2 Convenção 169 da OIT

A Convenção 169 da OIT foi adotada em Genebra em 27 de junho de 1989 e entrou em vigor internacional em 5 de setembro de 1991; assim, no mesmo contexto da Constituição Federal.

Quanto à educação, dispõe que deve abranger as necessidades particulares de cada povo indígena, bem como seus conhecimentos e técnicas, sistemas de valores e as demais características econômicas, sociais e culturais, contando com a participação direta dos interessados. (BRASIL, 2004)

Outrossim, reconhece a importância da educação bilíngue e estipula que, como objetivo, essa educação deve dar aos índios interessados os conhecimentos de que necessitam para participar em condições de igualdade com a comunidade nacional e internacional. (BRASIL, 2004)

3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Como principal norteadora da educação nacional, foi promulgada oito anos depois da Constituição Federal a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem importância ímpar, pois estabelece normas para o sistema educacional brasileiro como um todo, fixando diretrizes e bases desde a educação infantil até a educação superior.

Em matéria de educação indígena, há diversos dispositivos de relevância.

O Artigo 32, §3º, tem a redação do Artigo 210 da Constituição Federal e reitera o ensino bilíngue visando o respeito às línguas maternas dos povos indígenas. Em igual sentido encontram-se os Artigos 78 e 79, que garantem uma educação escolar bilíngue e intercultural, garantindo aos índios a reprodução de suas culturas em ambiente escolar, com o desenvolvimento de currículos e programas específicos. (BRASIL, 1996)

Benzi (2001, p. 22) aponta que:

Outros dispositivos da LDB possibilitam colocar em prática esses direitos, dando liberdade para que cada escola indígena defina, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico. Assim, por exemplo, o artigo 23 da LDB trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados ou por critério de idade, competência ou outros critérios. No artigo 26, para darmos mais um exemplo, fala-se da importância de considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do

ensino fundamental. Ou seja, outros dispositivos presentes na LDB evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que de fato a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem.

Verifica-se, portanto, que LDB trouxe variadas previsões práticas para garantir aos índios uma educação escolar condizente com suas culturas e modos de organização social.

3.4 Plano Nacional de Educação

A Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, intitulada Plano Nacional de Educação (PNE), traz um capítulo especial para educação escolar indígena, dividido em três partes: a primeira realiza um diagnóstico da educação escolar indígena ao longo da história brasileira, a segunda estipula algumas diretrizes a serem seguidas e a terceira parte prevê objetivos e metas da educação escolar indígena.

Dentre as variadas metas prevista na Lei, assinala-se a atribuição aos sistemas estaduais de ensino da responsabilidade legal pela educação indígena e a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, criando-se a categoria de professor indígena como carreira específica do magistério, bem como a implementação de programas continuados de formação sistemática do professorado indígena. (BENZI, 2001, p. 27)

Assim, é possível vislumbrar que no plano teórico do mundo das normas há disposições variadas que tutelam o direito à educação indígena. Passa a dissertar-se a seguir, portanto, como a aplicação dessas normas vem a depender da efetividade, também, do direito à terra.

4. A EDUCAÇÃO INDÍGENA FRENTE À QUESTÃO DA TERRA

De modo a relacionar-se os direitos dos índios à educação e à terra, faz-se necessário dissertar brevemente acerca de alguns aspectos relevantes da relação dos povos indígenas com a terra que lhe é devida.

De início, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 231, materializa o instituto do indigenato ao prever que os índios possuem direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, devendo a União demarcá-las. (BRASIL, 1988)

Verifica-se um aspecto de reconhecimento de um direito preexistente de posse daquelas terras aos povos indígenas que ali tradicionalmente se organizaram. Esse direito independe do tempo de ocupação e diz respeito apenas ao modo de tradicional ocupação desses territórios onde os índios exercem sua organização social, bem como seus costumes, línguas, crenças e tradições.

Sobre o instituto do indigenato, é importante pontuar que:

O primeiro e mais emblemático defensor desta tese, que tem como cerne a noção de posse imemorial, foi João Mendes de Almeida, que, em 1912, proferiu conferência na qual afirmou que o indigenato não se confunde com a ocupação, com a mera posse, constituindo fonte primária e congênita da posse territorial. Assim, segundo o referido pesquisador, o indigenato é legítimo por si, não dependendo de legitimação, ao passo que a ocupação, como fato posterior, depende de requisitos que a legitimem. [...] A ocupação pressupõe a existência de res nullis ou res derelictae. Deste modo, sendo as terras indígenas originalmente apropriadas, não podem ser assim consideradas. **Não se concebe, pois, que os índios tivessem adquirido, por ocupação, aquilo que já lhes é congênito e primário** (ALMEIDA; CASTRO; SILVA NETO; FURTADO, 2005, p. 3. Grifo nosso).

Em vista esse direito preexistente à posse da terra indígena, a demarcação das terras, de competência da União, prevista na Constituição Federal, bem como em leis ordinárias (por exemplo, a Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio) e o Decreto n. 2.775, de 8 de janeiro de 1996, que dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas), é um procedimento administrativo que serve como instrumento à efetivação do direito à terra.

Nesse sentido, Antunes (1996, p. 113-114) expõe que:

A demarcação das terras tem única e exclusivamente a função de criar uma delimitação espacial da titularidade indígena e de opô-la a terceiros. A demarcação não é constitutiva. Aquilo que constitui o direito indígena sobre suas terras é a própria presença indígena e a vinculação dos índios à terra, cujo reconhecimento foi efetuado pela Constituição Brasileira.

Delimitar a terra indígena tem uma importância que ultrapassa o mero interesse econômico, de que a terra serve à subsistência da comunidade. O pensamento hegemônico observa a posse da terra de uma ótica completamente diferente dos povos indígenas titulares dela. Almeida, Castro, Silva Neto e Furtado especificam que “enquanto a terra, para o branco, assume o caráter de mercadoria, o índio mantém com esta uma relação visceral, auto-imaginando-se como parte integrante e indissociável dela”. (2005, p. 3)

A Convenção 169 da OIT soube dispor adequadamente sobre o direito indígena à terra, reconhecendo em seu Artigo 13 o caráter essencial da terra pelos valores espirituais, transcendendo aspectos econômicos ou produtivos.

Por valores espirituais, entende-se que a terra é integrante da cultura indígena e está intrinsecamente ligada às suas tradições, manifestações culturais, modo de vida e de organização social. Dessa forma, se dela dependem para perpetuarem-se, sem ela estão impedidos de exercer livremente todos os direitos de que são titulares, inclusive o direito à educação.

Dessa forma, é evidente que o direito indígena à terra é condição essencial para a manutenção da cultura e forma de vida desses povos, de maneira que sua não efetivação acaba por lesar a dignidade humana dos índios, bem como impede o exercício de variados direitos de que são titulares.

Como principal instrumento para efetivação do direito à terra, ao lado de diversas outras políticas públicas, encontra-se a demarcação de terras.

Ana Maria Lopes e Karine Mattos (2006, p. 232) pontuam que:

A inexistência de demarcação de terra indígena pelo procedimento administrativo de reconhecimento em virtude da omissão do Poder Público gera insegurança jurídica para a comunidade indígena. A ausência da constituição do direito sobre as terras que os índios tradicionalmente ocupam, que configura uma obrigação da União prevista constitucionalmente, autoriza o direito de requerer do Estado a prestação da atividade jurisdicional colimando suprir essa falta.

Ainda nesse sentido, traçando um paralelo com as formas de educação indígena anteriormente expostas, é factível concluir que a terra é mais relevante para a educação indígena propriamente dita do que para a educação escolar. Isso em razão de a educação escolar prescindir da localidade em que se encontra o estabelecimento educacional. Ao contrário do que o senso comum indica, o indígena não é aquele em que se encontra apenas na aldeia e nada impede que frequente ou viva fora dali. Independentemente da localização da escola, a educação escolar mantém-se equivalente e serve aos mesmos propósitos.

Por outro lado, a educação indígena, que é aquela que advém do cotidiano junto ao bojo social indígena, tem como imperioso o contato com as tradições e os modos de vida daquela sociedade, estando intrinsecamente relacionada à terra, vez que se trata de um modo de transmissão de conhecimento vinculado à cultura do povo indígena, a qual apenas se perpetua se respeitada a relação visceral deste com a terra a que tem direito.

Por conseguinte, é impossível separar a relação indígena com a terra do pleno exercício dos seus direitos: para que os índios possam exercer plenamente seus direitos, em especial o direito à educação, que depende diretamente da propagação da cultura dos povos indígenas, faz-se necessário preservar sua relação com a terra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após anos de luta pelo reconhecimento de seus direitos, atualmente os indígenas possuem respaldo jurídico nacional e internacional para que possam exercer os direitos à autonomia, à educação, à saúde, à terra, dentre outros.

O exercício desses direitos implica no exercício da própria cidadania destes, a partir de uma cidadania diferenciada que respeita as diferenças culturais sem intenção de apaziguá-las.

Intentou-se pontuar a importância da educação para a construção e o exercício da cidadania do indígena, catalogando as principais conquistas normativas

desses povos, que batalharam para superar os mínimos existenciais até então alcançados.

Apontou-se que o direito à educação engloba a educação indígena e a educação escolar, sendo a educação indígena aquela ensinada no cotidiano da comunidade indígena por seus próprios membros. Restou cristalino que uma ideal educação indígena é aquela em que esses dois processos de transmissão de conhecimento possam estar integrados, de maneira que a educação escolar propague os modos de organização social e os elementos culturais dos povos indígenas, em vez de combatê-los.

Em vista à estreita e indissociável relação entre educação e cultura indígenas, efetuou-se uma análise de como políticas públicas para efetivar o direito à terra indígena, em especial a demarcação dessas terras, é essencial para uma plena educação indígena, tendo em vista que os povos indígenas veem a terra como integrante de suas manifestações culturais, intrínseca e espiritualmente ligada às suas tradições e aos seus valores.

Conclui-se, portanto, que há uma estreita relação entre direito indígena à educação e à terra, devendo o Poder Público, frequentemente omissivo na efetivação de ambos os direitos, repensar e agilizar suas políticas, principalmente as de demarcações de terras indígenas, de maneira a sanar a negligência para com os povos indígenas e sua dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alisson da Cunha; CASTRO, Artur Soares de; SILVA NETO, José Moreira da; FURTADO, Leonardo Fernandes. **Demarcação de terras indígenas** In: II SEMINÁRIO SOBRE ATUAÇÃO DA AGU NAS QUESTÕES INDÍGENAS, Brasília, 07 dez. 2005.

ANTUNES, Paulo de Bessa. A demarcação das terras indígenas e a constitucionalidade do decreto 22/91. **Revista da Procuradoria-Geral da República**, n. 8, jan./jun. 1996.

ARAÚJO SILVA, Elizângela Cardoso de. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.155>. Acesso em: 30 jun. 2019.

Hannah Arendt. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDR, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Tradução por Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. *In*: RAMOS, Alcida Rita. **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BENZI, Luís Donisete (org.). **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/material-de-estudo-para-concurso-magisterio-indigena-2017/5653-as-leis-e-a-educacao-escolar-indigena-pcns-2002/file>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. **Diário Oficial**, Brasília, 21 dez. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 8 jan. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial**, Brasília, 20 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 27 jun. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Trabalho social com famílias indígenas na proteção social básica**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cartilhas/OrientacoesTecnicas_TrabalhoSocialcomFamiliasIndigenas.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. Os povos indígenas brasileiros e a “cidadania ativa”. **Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Fundinopi**, Jacarezinho, n. 5, p. 180-194, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35356/argumenta.v5i5>. Acesso em: 01 jul. 2019.

FÉLIX, Cláudio. Entre conflitos e convívios: aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 98-118, jun. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5145/art07_30.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Coleção Questões de Nossa Época, v. 23. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.

HEEMANN, Thimotie Aragon. Por uma releitura do direito dos povos indígenas: do integracionismo ao interculturalismo. **Revista de Doutrina e Jurisprudência**, v. 109, n. 1, p. 1-14, jul./dez. 2017.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução por Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em 10 jun. 2019.

LOPES, Ana Maria D'Ávila; MATTOS, Karine Rodrigues. O direito fundamental dos indígenas à terra: do Brasil-Colônia ao Estado Democrático de Direito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 43, n. 170, abr./jun. 2006.

LIMA, Carolina Alves de Souza. **A construção da cidadania e o direito à educação**. 2011. 390 f. Tese (Livre-docência em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

MATOS, Jessica Lorrane Barros. Direito indígena no Brasil: desafios frente à mora do executivo para demarcar as terras habitadas tradicionalmente por índios. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, MS, v. 17, n. 33, jan./jun. 2015.

NASCIMENTO, Germana Aguiar Ribeiro do; BATISTA, Mércia Rejane Rangel; NASCIMENTO, Marília Ribeiro do. Desafios a efetividade do direito à terra dos povos indígenas: exercício analítico a partir da Proposta de Emenda Constitucional 205/2000. **REIA – Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, ano 3, v. 3, p. 37-58, 2016.

NAVES, Raphael de Andrade. **O direito à educação à luz da normativa internacional**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO DO UBM, 4., 2016, Barra Mansa. Disponível em: <http://intranet.ubm.br/conidir/anais/2016/ANAIS/27-O-DIREITO-A-EDUCACAO-A-LUZ-DA-NORMATIVA-INTERNACIONAL.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

NOGUEIRA, Pauliete Taisse Castro. Direito, realidade e educação indígena no Brasil: uma análise dos problemas encontrados na Reserva Guajajara do Maranhão. **Boletim Jurídico**, Uberaba, ano 5, n. 1.529. Disponível em: <http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/artigo/4597/direito-realidade-educacao-indigena-brasil-analise-problemas-encontrados-reserva-guajajara-maranhao>. Acesso em: 25 jun. 2019.

NOVAES, Gabriela Pontin. **Uma reflexão sobre a educação escolar indígena ao longo da história** In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, Campinas, 10-13 jul. 2006. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/G/Gabriela%20pontin%20novaes.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019.

PEREIRA, Paulo Fernando Soares; SHIRAISHI NETO, Joaquim. Um pouco além dos territórios: o direito fundamental dos povos indígenas a uma educação diferenciada. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 18, n. 116, p. 603-632, out. 2016/jan. 2017.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, p. 234-246, jul./dez. 2013.

RAWLS, John. **Uma teoria da Justiça**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2005.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de *et al.* **Projeto pensando o direito: estatuto dos povos indígenas**. Curitiba, 2009. Disponível em: http://participacao.mj.gov.br/pensandoodireito/wp-content/uploads/2012/11/19Pensando_Direito.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

VILLARES, Luiz Fernando. **Direito e povos indígenas**. Curitiba, PR: Juruá, 2009.

APONTAMENTOS SOBRE A LEI DE PLANEJAMENTO FAMILIAR

MARCICO, Bianca
Mestranda – UNESP

CANELA, Kelly Cristina
Docente - UNESP

1. INTRODUÇÃO

O planejamento familiar é a possibilidade que se confere a cada cidadão de autonomamente gerir se deseja, ou não, formar uma unidade familiar, bem como a existência e quantidade de descendentes. A Lei n. 9.263/96 regulamenta o acesso, pela população, aos diversos métodos contraceptivos, inclusive o acesso à esterilização cirúrgica, prescrevendo limites normativos à sua realização. Em 2014 a Associação Nacional de Defensores Públicos (ANADEP) propôs uma ação direta de inconstitucionalidade na qual se questiona o dispositivo do §5 do artigo 10 desta lei e, em 2018 o Partido Socialista (PSOL) propôs uma ADI para questionar o inciso I do artigo 10 da lei, bem como o seu §5º, já questionado pela primeira ADI.

A temática ainda não possui conclusão pacífica, pois se trata de uma legislação em vigor há mais de duas décadas, com questionamentos ainda não pacificados pelo Supremo Tribunal Federal e que suscitou bastante repercussão social via pedidos de habilitação como *amicus curiae*³. Assim, o trabalho se desenvolve no sentido de realizar alguns apontamentos sobre os argumentos trazidos nas duas ações constitucionais mencionadas em uma análise dialética com as prescrições normativas de direito civil e direito constitucional, a fim de se perquirir sobre a constitucionalidade da norma objeto de divergência.

Cada um dos seres humanos possui o direito de autodeterminação, que compreende a possibilidade de agir de acordo com seus anseios, contanto que se respeitem as normas sociais vigentes. Essas normas sociais, corporificadas no ordenamento jurídico indicam quais valores a sociedade de determinada época elegeu como necessários à garantia da continuidade de seu funcionamento e estabilidade. Assim, cada um dos cidadãos abra mão de parte de sua autonomia a fim de que o corpo social possa ter mínimos caracteres para manter a organização gregária de modo pacífico.

A constituição brasileira, promulgada em 1988, alberga em seus dispositivos a liberdade individual, o que permite à cada um realizar aquilo que

³ *Amicus curiae* ou o amigo da corte é a figura jurídica pela qual uma pessoa, física ou jurídica, com interesse na temática do processo pede a sua habilitação a fim de se manifestar nos autos, cf Art. 138 do CPC/2015.

deseja, desde que tal ação não seja vedada por lei⁴. No mesmo corpo normativo, também existe o direito de cada ser humano formar uma família, nos moldes que melhor lhe aprouver, com a proteção do Estado⁵. Sobre esse direito de autonomia no tocante à constituição familiar, inclui-se a faculdade que as pessoas tem de escolher gerar, ou não, descendência.

Modernamente há uma ampla oferta de métodos contraceptivos (OMS, 2007) bem como se assiste a uma profusão de técnicas de reprodução assistida (CORRÊA e LOYOLA, 2015), no que a reprodução humana não pode mais ser considerada um assunto plenamente acabado. Nesse cenário em que a tecnologia permite manipulação biológica, o biodireito se constitui em um ramo jurídico que, auxiliado por princípios da bioética, intenta regulamentar ações e omissões que possam ter consequências para a criação, manipulação e extinção da vida humana e não humana. Nesse contexto, desponta-se especial atenção sobre as tecnologias que permitem a manipulação da vida e do corpo humano, para que se permita aos seres humanos realizar as suas potencialidades na maior amplitude possível, a partir de possibilidades geradas pelo desenvolvimento da medicina.

2. METODOLOGIA

A temática é bastante extensa e pode ser abordada sob diferentes marcos teóricos, neste momento nosso escopo se pautará por uma análise horizontal de dois excertos da atual legislação brasileira de planejamento familiar em face dos princípios constitucionais que instruem nosso ordenamento, baseando-se a análise nos argumentos levantados pelas ADIs 5.097 e 5.911.

Foi realizada uma análise lógico-jurídica com base em na pesquisa bibliográfica em direito civil, além de pesquisas pontuais, guardadas as dificuldades técnicas de tal ramo do conhecimento, junto a periódicos da área de saúde a fim de perquirir sobre as recomendações médicas para a realização dos procedimentos de esterilização humana voluntária.

Incumbe dizer que não se pretende discutir o mérito das escolhas legislativas, ou mesmo viés social e ideológico que lhe subjaz, o que seria inviável em breve artigo, mas a somente a sua compatibilidade material com o princípio da

⁴ Nesse sentido cumpre colacionar o Art. 5º da Constituição Federal, que prescreve essa garantia: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;”.

⁵ Também prescrição da Constituição Federal, colaciona-se o artigo em comento: “Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. [...] § 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.”

dignidade humana, direito constitucional garantido, sob o aspecto do direito de autonomia da vontade e liberdade individual.

3. DISCUSSÃO

A legislação brasileira, até o ano de 1996, foi silente sobre as possibilidades de esterilização cirúrgica voluntária, enquanto método de contracepção. A prática, inclusive, podia ser enquadrada como um ilícito penal, sob os moldes de lesão corporal⁶. Em 1993, após a realização de denúncias pela sociedade civil, instaurou-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que investigou a realização indiscriminada de esterilizações cirúrgicas em mulheres. A investigação se mostrou fundamental em razão dos dados apurados terem indicado que muitas dessas cirurgias foram realizadas sem o consentimento dessas mulheres, além de ser observado um recorte de raça e classe, no tocante à realização das cirurgias, do que se perquirir uma possível intenção eugênica⁷.

A fim de se regulamentar uma situação social que emergiu com a demonstração da utilização de esterilizações em massa como método de controle demográfico e moeda de troca eleitoral, aprovou-se a Lei n. 9.263/96, conhecida como lei do planejamento familiar. Nos artigos inaugurais da legislação se estabelece que o planejamento familiar é direito de todo o cidadão e se desdobra no sentido de que todos tenham acesso às tecnologias referentes ao planejamento reprodutivo. Incumbe ao Sistema Único de Saúde (SUS), sem exclusão dos sistemas de saúde privados, que adote medidas aptas a promover as condições de acesso dos cidadãos a esses instrumentos, desde que cientificamente regulamentados e de eficácia comprovada, assegurando-se ao usuário a liberdade de escolha pelo método que entender mais conveniente, após o esclarecimento por profissional habilitado (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

Quanto a estes dispositivos não se faz nenhuma observação, pois se trata da regulamentação de direitos constitucionalmente garantidos, quais sejam, o direito à autonomia no planejamento familiar (art. 226, §7 da CF), direito à liberdade

⁶ Menção trazida no documento de justificação para a instauração da Comissão Parlamentar de Inquérito (p. 02). cf. BRASIL. Câmara dos Deputados. Resolução n. 35 de 1991. Institui Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar a incidência de esterilização em massa de mulheres no Brasil. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E31059D84F274D13EE78EE9D4523FEB7.proposicoesWeb2?codteor=1243568&filename=Dossie+-PRC+35/1991. Acesso em 28 ago. 2019.

⁷ Estes dados foram apurados em relatório elaborado pela Comissão Parlamentar de Inquérito criada através do Requerimento n. 796/91, que se destinou a examinar a "incidência de esterilização em massa de mulheres no Brasil", cf. BRASIL. Congresso Nacional. Relatório n. 02 de 1993. Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. Presidente: Deputada Benedita da Silva. Relator: Senador Carlos Patrocínio. Brasília, 1993. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/85082/CPMIesterilizacao.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em 28 ago. 2019.

individual (art. 5, II da CF) e direito à saúde (art. 196 da CF). Importa ressaltar que o direito à uma livre sexualidade e ao planejamento reprodutivo podem ser incluídos no rol de direitos humanos⁸, o que implica no dever estatal de se abster de quaisquer práticas que violem o seu pleno exercício, contanto que esse exercício não viole o direito alheio.

A prática de relações sexuais por duas pessoas de sexo biológico distinto, via coito vaginal, em regra, é apta a gerar prole. A partir dessa constatação do mundo fático e, sendo as liberdades sexual e reprodutiva um direito humano, imprescindível que os cidadãos possam escolher se vão, ou não, se relacionar sexualmente com alguém, o tipo de relação que desejam experimentar, além da decisão sobre o advento, ou não de prole, como resultado dessa relação. Caso a pessoa opte por não gerar descendência, via relação sexual, deve ter garantido o direito de escolher qual mecanismo contraceptivo, dentre os cientificamente válidos, deseja utilizar.

A Lei n. 9.263/96 traz duas prescrições que são objeto de debate no Supremo Tribunal Federal. A esterilização cirúrgica voluntária, excluída a indicada para o resguardo da saúde⁹, somente será realizada nas seguintes condições: pessoa com capacidade civil plena e que alternativamente tenha atingido a idade de 25 anos ou possua dois filhos vivos. Se o usuário que pleiteia o procedimento estiver em união conjugal, soma-se aos requisitos já elencados a anuência expressa de seu cônjuge.

Convém indicar que o fato de alguma coisa ser legalmente proibida somente se justifica a partir de se resguardar o bem da coletividade como um todo, para o fito de coibir comportamentos atentatórios à violação do pacto social e à dignidade humana. Assim, se torna injustificável, do ponto de vista legal, a inclusão dos requisitos de idade ou de número de filhos vivos, pois que, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo XII

Ninguém será sujeito à interferência em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo XXIX

2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

⁸ Sobre a afirmação cf. SUÁREZ, Gabriela Sant'Anna. Direitos reprodutivos e sexuais: um direito humano. Ana Paula Costa Motta (Orient.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

⁹ Sobre a questão apontada, que permite a realização da cirurgia na hipótese de resguardo da saúde: Art. 10. Somente é permitida a esterilização voluntária nas seguintes situações: [...] II - risco à vida ou à saúde da mulher ou do futuro conceito, testemunhado em relatório escrito e assinado por dois médicos. [...] § 2º É vedada a esterilização cirúrgica em mulher durante os períodos de parto ou aborto, exceto nos casos de comprovada necessidade, por cesarianas sucessivas anteriores (Lei n. 9.263/96).

Colacionamos a prescrição contida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual indica que as prescrições legais, especialmente aquelas que limitam direitos, necessitam de justificativa apta a assegurar quaisquer direitos referentes às liberdades de outros seres. Não se vislumbra a hipótese de se proibir determinada conduta por parte do cidadão somente ao bel prazer estatal, mas sim, privilegia-se a regra da autodeterminação, com a exceção de se buscar a convivência pacífica mediante a garantia do respeito recíproco.

O direito sobre o próprio corpo é um dos direitos da personalidade, conforme SCHREIBER (2012:32) ao se falar em “direito ao próprio corpo” buscou-se a incorporação, ao ordenamento jurídico, de uma reafirmação de que o corpo é de ordem pessoal, e não se presta à realização dos interesses de quaisquer outros entes. O Código Civil Brasileiro, ao tratar dessa temática prescreve:

Art. 13. Salvo por exigência médica, é defeso o ato de disposição do próprio corpo, quando importar diminuição permanente da integridade física, ou contrariar os bons costumes.

Parágrafo único. O ato previsto neste artigo será admitido para fins de transplante, na forma estabelecida em lei especial.

Dessa prescrição conclui-se que ao cidadão é vedada a realização de atos, ainda que voluntários, que impliquem em uma diminuição de sua integridade física, ou que contrarie os bons costumes. Nessa ótica, impõe-se que a realização da prática de esterilização cirúrgica se constituiria em uma conduta legalmente vedada, pois que impõe uma incapacidade para conceber que é permanente.

A interpretação deste artigo, porém, não pode ser realizada de maneira restrita, pois que, incompatível com os preceitos constitucionais. Ou como leciona GONÇALVES (2018:213) a interpretação restrita deste artigo vedaria, também, a realização de cirurgias para a redesignação de sexo, o que, hoje se entende como medida apta à adequar o gênero da pessoa ao seu sexo biológico. De outro lado, apresentando uma visão mais progressista, SCHREIBER (2012:34-37) argumenta os dizeres legais de bons costumes, porquanto, entende que há inúmeras manifestações de expressão da personalidade, como o bodyart e o bodymodification que violam tão somente eventual senso estético padronizado pela sociedade, ao que se pode qualificar como mera apreciação pessoal daqueles que não entendem as modificações descritas como manifestação artística, ou ainda:

[...] “exigência médica” nada tem de matemático. Sua aplicação pode assumir contornos tão flexíveis quanto os que caracterizariam uma eventual alusão à “exigência jurídica”, com suas múltiplas interpretações, abordagens e nuances. Controvérsias como aquelas Envolvendo os amputees-by-choice e as cirurgias de mudança de sexo gravitam em torno de escolhas que não são biológicas, nem clínicas, mas éticas e valorativas, ainda que amplamente baseadas em dados técnicos. Para tais escolhas, um jurista não está menos habilitado que um médico. Se é verdade que aqui, como em todos os outros campos, a verdade jurídica não é verdade por inteiro,

tampouco o será a verdade médica. O melhor remédio há de surgir não da prevalência de uma verdade sobre outra, como sugere o art. 13 do Código Civil, mas de um aberto diálogo no meio social. (SCHREIBER, 2012: 45-46)

Assim, entendemos que a questão da autonomia sobre o próprio corpo resta superada no tocante à sua disposição enquanto utilização de seu aspecto reprodutivo. Observa-se que a lei de planejamento familiar é derivada de uma escolha jurídico-política, pautada em critérios valorativos subjetivos, os quais somente se podem perquirir, estariam em consonância com o pensamento social da época, o que, não necessariamente condiz com os anseios da atualidade.

No sistema jurídico brasileiro ao se atingir a idade de 18 anos a pessoa se torna apta ao exercício de todas as atribuições atinentes a garantia, exercício, usufruto e preservação de seus direitos em seu próprio nome (GONÇALVES, 2018: 91), ao que se chama capacidade civil plena. Também é com essa idade que se opera a maioridade penal, passando a pessoa a responder criminalmente pelos seus ilícitos¹⁰. Não obstante, também existem hipóteses em que pessoas menores de 18 anos podem exercer atos solenes de per si, como o direito de elaborar testamento¹¹ ou o direito, caso seja emancipado, de se casar¹². Ressalta-se que a partir de 14 anos a lei¹³ entende que o adolescente é apto a consentir com o ato sexual, existindo ainda, quem advogue a possibilidade de, mesmo abaixo dessa idade, existir consentimento válido¹⁴. Ao completar 18 anos a pessoa pode sozinha, comprar e vender quaisquer bens, mudar-se de país e, inclusive, pleitear a adoção de uma criança¹⁵.

Destaca-se, então que existem diversos institutos jurídicos que permitem, a partir da idade de 18 anos, a realização de atos jurídicos perfeitos. Assim, o critério etário de 25 anos para consentir com a esterilização cirúrgica prescinde, nesse ponto, de simetria com outros institutos do ordenamento jurídico. No Brasil a capacidade civil é aferida pelo critério biológico, ou seja, com o advento dos 18 anos não há que ser feita nenhuma espécie de julgamento ou prova sobre a capacidade de discernimento da pessoa, sendo esta apta, conforme já elucidado, a exercer quaisquer atos da vida civil. Ademais a pessoa nessa idade pode submeter-se a quaisquer intervenções médico-cirúrgicas, inclusive as de cunho meramente

10 Cf. Art. 27 Código Penal (Decreto- Lei n. 2.848/1940).

11 Nesse sentido o código civil brasileiro (Lei n. 10.406/02) determina: “Art.1.860. Além dos incapazes, não podem testar os que, no ato de fazê-lo, não tiverem pleno discernimento. Parágrafo único. Podem testar os maiores de dezesseis anos. (grifo nosso).”

12 Cf. Art. 1.517 do Código Civil (Lei n. 10.406/02).

13 A conclusão se apresenta pela Inteligência do art. 217 – A do Código Penal, o qual indica ser estupro presumido a realização de ato sexual com pessoa menor de 14 anos.

14 Sobre a divergência, em 2017, o Superior Tribunal de Justiça editou a Súmula n. 593 de seguinte teor: “O crime de estupro de vulnerável se configura com a conjunção carnal ou prática de ato libidinoso com menor de 14 anos, sendo irrelevante eventual consentimento da vítima para a prática do ato, sua experiência sexual anterior ou existência de relacionamento amoroso com o agente.” A súmula foi elaborada ante a alegação, em diversos processos que eventual experiência sexual anterior da vítima, seria suficiente para afastar a presunção da vulnerabilidade.

15 Cf. Art. 42 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90).

estético, como implantes de silicone e lipoaspiração, sem que haja qualquer interferência ou restrição que não aquelas impostas pelos preceitos técnicos que orientam os profissionais médicos.

Como se observa, o ordenamento jurídico confere às pessoas, desde que possam exprimir a sua vontade, a capacidade plena para determinar quais os rumos de sua vida. As exceções residem em prescrições normativas que visam evitar o prejuízo alheio e objetivam a segurança das relações jurídicas. Percebe-se, portanto, que do ponto de vista legal, não se encontra critério apto a satisfazer essa prescrição. Nesse sentido, a ação n. 5.911 visa a declaração pelo Supremo Tribunal Federal da existência de uma situação de assimetria entre os cidadãos que possuem menos de 25 anos no que se refere à autonomia reprodutiva, o que viola a prescrição constitucional de igualdade perante a lei.

Em que pese o argumento de que o legislador somente visou resguardar os cidadãos de decisões precipitadas, não entendemos tal justificativa como apta, porque, a uma, não existe mecanismo semelhante no que toca aos outros atos da vida civil. De outro lado, existem mecanismos de resguardo indicados na própria legislação, como o aconselhamento psicológico e a informação sobre métodos alternativos reversíveis.

Importa dizer que a legislação permite que seja realizado o procedimento em pessoas menores de 25 anos no caso de elas possuírem dois filhos vivos. Nesse sentido a Petição Inicial da ADI n. 5.911 (p. 3) indica que o Estado estaria incentivando a reprodução humana, bem como, indicando um suposto número ideal de filhos. Anota-se que quaisquer dessas atitudes são expressamente vedadas pela Constituição.

A inclusão desse dispositivo exclui as possíveis justificativas biológicas aptas a indicar a idade mínima para o procedimento. Pois que, sendo critérios alternativos, não se encontra justificativa legal apta a embasar a vedação, que não aquela pautada sob a perspectiva de “resguardar” o cidadão de uma decisão precipitada, situação que não condiz com um ordenamento jurídico que confere a autonomia aos seres humanos.

Ademais a legislação não exige que os filhos sejam biológicos, podendo ser adotados, do que não se pode alegar eventual modificação no corpo da mulher que a habilita à cirurgia antes do marco etário de 25 anos. E quanto ao homem nem mesmo possível a discussão sobre as alterações biológicas que a paternidade provoca na constituição biológica de seu corpo. Prevalece, portanto que a imposição de tais limites se presta garantir que, nos termos da própria legislação, seja “desencorajada a esterilização precoce”.

Sobre essas situações propõem-se dois exercícios práticos para a reflexão das implicações sociais da norma. Imagine-se uma mulher, com menos de 25 anos, que sofreu abortos repetitivos em razão de um problema de saúde e decide pela esterilização, a fim de não passar novamente pelo trauma de uma gestação

mal-sucedida, qual a lógica apta a fundamentar a realização da esterilização cirúrgica? De outro lado, sabe-se que a maioria dos métodos contraceptivos é indicada ao uso pela mulher¹⁶ restando ao homem, como controle sobre a concepção somente o uso de preservativos. Assim, sem entrar no mérito de se apontar a questão da prevenção à doenças sexualmente transmissíveis, questiona-se caso um homem, ao completar 18 anos, completamente informado de seus direitos e implicações da cirurgia, tenha, por opção, esterilizar-se, seja por opção pessoal de não gerar prole, ou ainda, em decorrência de uma condição médica que não deseja transmitir a eventual prole, qual motivo justifica que seja impedido de acessar o mecanismo de contracepção definitivo?

Percebe-se, assim, que o vocábulo contido na lei de “desencorajar a esterilização precoce” concentra uma perspectiva que materializa a incompatibilidade da legislação com a Constituição, no tocante a não ingerência do Estado na vida familiar. Hodiernamente, em um mundo digital, no qual as pessoas possuem acesso esclarecido aos seus direitos e, com a formulação de políticas humanistas no atendimento médico, pensa-se que é possível garantir a adequação das condições para a esterilização cirúrgica voluntária, cumprindo-se somente o requisito de orientação por profissional da área da saúde e capacidade civil.

Além desses pressupostos ético e fático importa destacar a exigência de autorização pelo cônjuge, dispositivo que é objeto de questionamento nas duas ADIs citadas, o que demonstra que talvez a sua inclusão na lei não mais se justifique, ante as atuais configurações familiares. O corpo é de “propriedade” exclusiva da pessoa e não pode ser objeto apto à consecução de quaisquer finalidades, mesmo que àquelas trazidas pela unidade familiar.

Nesse sentido, convém indicar que o direito que cada ser possui de gerir a própria constituição física em nenhuma hipótese pode admitir que terceira pessoa, mesmo que dentro de um relacionamento conjugal, possua direito de decisão sobre o corpo da outra. Como alegado pela ANADEP (p. 23-24) eventual “dever de procriação” que outrora pudesse ser alegado, como derivado do *affectio maritalis* deixa de subsistir face a perspectiva eudemonista de família.

A unidade familiar não mais se compõe somente pelo casamento ou pela unidade dos genitores com os seus filhos (PEREIRA, 2017: 48-50; 84-85) mas, também pode ser composta por outras pessoas com relação de parentesco e afinidade. O propósito do casamento, na atualidade, se converte em um instituto no qual se prima pela busca conjunta da felicidade, incumbindo ao ordenamento jurídico o papel de regulamentar essa convivência comum, que, por se viabilizar mediante a comunhão de objetivos gera reflexos em diversas áreas da vida.

¹⁶ A própria norma técnica do ministério da saúde traz em seu arquivo a menção de que foi elaborada pela Secretaria das Mulheres. Entende-se que na atualidade o fator contracepção se refere a ambos os sexos, pois que não vivemos em um mundo no qual a responsabilidade pelos filhos é incumbência única da mulher, do que se entende que o homem deve ser incluído nessa discussão, enquanto sujeito de direitos apto a decidir pela sua autonomia reprodutiva.

O conceito atual de família difere bastante daquele existente à época da aprovação da lei. Atualmente, com o advento do Código Civil de 2002 entende-se por uma despatrimonialização do direito civil (PEREIRA, 2017: 40), o que significa que o sujeito de direitos e a personalidade são os grandes preceitos basilares do ordenamento jurídico. Cumpre salientar que à época da promulgação da lei de planejamento familiar o direito civil brasileiro estava sob a égide de um código civil promulgado em 1916, portanto, desconectado dos valores sociais contemporâneos.

Possível ainda argumentar que à época a prescrição legal fizesse algum sentido, porquanto diversos institutos jurídicos que hoje entendemos como válidos não eram reconhecidos, como por exemplo, a união estável homoafetiva¹⁷. Ainda, convém mencionar que o próprio instituto do divórcio demandava um procedimento mais demorado e difícil do que o da atualidade. Somente em 2010, com o advento da EC 66/2010, que o instituto foi facilitado, prescindindo-se de um período de reflexão, imposto pela legislação anterior. Portanto, a partir de 2010, o casal que não mais possua interesses compartilhados, como a hipótese de um desejar filhos e o outro não, mais rápido e fácil a constituição de uma nova entidade familiar na qual ambos os cônjuges possam compartilhar o interesse comum de gerar descendência.

O dever de fidelidade, aqui entendido como o compartilhamento de ideais e planos de vida em comum não pode se sobrepor ao desejo pessoal sobre como dispor de seu corpo, porquanto a autonomia sobre si mesmo se constitui em direito básico de liberdade (ANADEP, 2014:20-21). Assim, o casamento idealizado na atualidade como uma comunhão de interesses não pode mais subsistir como uma configuração jurídica que aloca desejos individuais em segundo lugar face a figura histórica do casamento, enquanto instituição que é criada para a continuidade familiar.

4. CONCLUSÕES

De todo o exposto, entendemos que as ADIS propostas apresentam perspectivas fundadas em uma interpretação lógico-sistemática do ordenamento jurídico, na qual se prima pela irradiação dos preceitos constitucionais a todo o ordenamento, com a materialização da perspectiva horizontal dos direitos fundamentais. A ampliação da possibilidade legal para a realização da esterilização cirúrgica voluntária se constitui em uma garantia de respeito aos direitos fundamentais de autonomia sobre o próprio corpo, ao exercício livre da sexualidade responsável e a autonomia sobre o processo reprodutivo.

A vedação à possibilidade de esterilização cirúrgica voluntária, nos moldes atuais, entendemos que pode prejudicar, ou mesmo impedir, o direito ao livre

¹⁷ A referida configuração familiar somente ingressou como possibilidade legal equiparada à união heteroafetiva após o julgamento de duas ações constitucionais a ADPF 132 e a ADI 4.277, no ano de 2011.

exercício da sexualidade de pessoas que não querem, em hipótese alguma, conceber prole. Há que se salientar que a paternidade e maternidade responsáveis deve ser um dos pilares que orientam o mundo jurídico atual e uma vez que os métodos contraceptivos disponíveis apresentam falhas, a qual é significativamente menor na esterilização cirúrgica (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007), indica-se que as pessoas que após a orientação correta, devem ter o poder de decidir por esterilizar-se, ou não, desde que civilmente capazes, sem depender de outros requisitos.

A presente norma, como visto, e como advogam a ANADEP e o PSOL, se materializam em obstáculos às partes que escolham pela esterilização cirúrgica. Parte da população, notadamente aqueles que possuem entre 18 e 25 anos, ou, em qualquer idade entre as pessoas casadas, caso esse não seja de interesse do parceiro/a¹⁸, podem se ver impedidos de realizar todas as suas potencialidades no desenvolvimento da personalidade, face a impossibilidade de serem sexual e reprodutivamente livres.

Cumprido dizer que o direito de acesso a métodos contraceptivos, bem como a garantia de autonomia sobre o seu uso, se inclui no rol de objetivos da ONU19 para a construção de um mundo mais igualitário. Nesse aspecto, entendemos que a ingerência estatal sobre a autodeterminação do indivíduo constitui em uma violação às funções próprias do Estado, pois que, se tratando de hipótese que não interfere na vida de outrem não se vislumbra justificativa apta a resguardar a imposição legal que não a existência de um critério estatal que possa se constituir como apto a incentivar a reprodução humana. Não se advoga que essa seja uma premissa estatal consciente, todavia, importa questionar que a evolução dos valores sociais nem sempre encontra ressonância na burocracia estatal, ao passo que, a propositura dessas ações se mostra como instrumento apto a trazer o debate para a atualidade.

Conclui-se, portanto que as ações, embora ainda estejam em sede de cognição apresentam argumentos que são consoantes com os preceitos constitucionais da liberdade humana e autonomia da vontade, além de manifestarem um anseio da sociedade civil que dialoga com as perspectivas onusianas para a garantia de direitos humanos. Assim, entende-se que assiste razão aos autores das ADIs, no sentido de que a legislação precisa ser reformada para garantir aos cidadãos a sua livre determinação, importa clarificar que a sua livre determinação demanda, para o seu aperfeiçoamento, a possibilidade de orientação e tomada de decisão consciente, motivo pelo qual, somente a modificação jurídica de per se, não será uma prática emancipatória, a qual precisa ser acompanhada de programas de educação.

18 Impõe anotar a vedação de acesso a qualquer método contraceptivo é considerada violência doméstica ou familiar, nos termos da Art. 7º, II da Lei n. 11.340/2006 (Lei Maria da Penha).

19 Cf. Objetivo n. 05 da Agenda ONU 2030 para o desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andréa Moraes. **A TRAJETÓRIA DO CENTRO DE PESQUISAS E ATENÇÃO INTEGRADA À MULHER E À CRIANÇA (1975-1992)**. 180| Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.4, no 2, p.180-216, jul./dez. 2014 ISSN: 2236-6725. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/17042/10327>>. Acesso em 20 ago. 2019.

BOÇON, Mariana Schafhauser. MOURA, Benedita Ferreira Silva Mac Crorie Graça (orientadora). **Os Direitos Reprodutivos das Mulheres: A lei portuguesa sobre procriação medicamente assistida e a promoção da igualdade de gênero**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Direitos Humanos da Universidade do Minho, 2018. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60806>>. Acesso: 20 ago. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Resolução n. 35 de 1991**. Institui Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar a incidência de esterilização em massa de mulheres no Brasil. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E31059D84F274D13EE78EE9D4523FEB7.proposicoesWeb2?codteor=1243568&filename=Dossie+-PRC+35/1991>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Relatório n. 02 de 1993**. Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. Presidente: Deputada Benedita da Silva. Relator: Senador Carlos Patrocínio. Brasília, 1993. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/85082/CPMIsterilizacao.pdf?squence=7&isAllowed=y>>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro 1940**. Código Penal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm> Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 3.071, de 01 de janeiro 1916**. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.263, 12 de janeiro de 1996**. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9263.htm> Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.868, de 10 de novembro 1999.** Dispõe sobre o processo e julgamento da ação direta de inconstitucionalidade e da ação declaratória de constitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9868.htm>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro 2002.** Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/l10406.htm> Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.105, DE 16 DE MARÇO DE 2015.** Código de Processo Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Política de Saúde. Área técnica de saúde da mulher. **Assistência em Planejamento Familiar:** Manual técnico. 4. Ed. Série A: Normas e Manuais Técnicos, n. 40. Brasília – DF, 2002. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/grupo-tecnico-de-acoes-estrategicas-gtae/saude-da-mulher/documentos-tecnicos/assistencia_em_planejamento_familiar_1.pdf>. Acesso em 25 ago. 2019.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. **SÚMULA N. 593.** Terceira Seção, em 25.10.2017. Publicada no Diário da Justiça Eletrônico em: 6.11.2017. Disponível em: <https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2017_46_capSumulas593-600.pdf> Acesso em 04 set. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4.277.** Autor: PGR – Procuradoria Geral da República. Brasília, proposta em 22 de Julho de 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=4277&processo=4277>> Acesso em 02 set. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.097.** Autor: ANADEP – Associação Nacional de Defensores Públicos. Brasília, proposta em 13 de março de 2014. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5097&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.911.** Autor: PSB – Partido Socialista Brasileiro. Brasília, proposta em 18 de março de 2018. Disponível em: <

<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=5911&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em 28 ago. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental n. 132**. Autor: Governador do Estado do Rio de Janeiro. Brasília, proposta em 27 de fevereiro de 2008. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADPF&s1=132&processo=132>> Acesso em 02 set. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **RESOLUÇÃO CFM nº 2.168/2017**. Adota as normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida –sempre em defesa do aperfeiçoamento das práticas e da observância aos princípios éticos e bioéticos que ajudam a trazer maior segurança e eficácia a tratamentos e procedimentos médicos –, tornando-se o dispositivo deontológico a ser seguido pelos médicos brasileiros e revogando a Resolução CFM nº2.121, publicada no D.O.U. de 24 de setembro de 2015, Seção I, p.117. Publicada no D.O.U. de 10 nov. 2017, Seção I, p. 73. Disponível em: <<https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2017/2168>>. Acesso em 28 ago. 2019.

COUTO, Cleber. **Estupro de vulnerável menor de 14 anos: presunção absoluta ou relativa?** Elaborado em 07/2015. Publicado em 09/2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/41151/estupro-de-vulneravel-menor-de-14-anos-presuncao-absoluta-ou-relativa>>. Acesso em 20 ago. 2019.

CORRÊA, Marilena, C. D. V. LOYOLA, Maria Andrea. **Tecnologias de reprodução assistida no Brasil: Opções para ampliar o acesso**. In: **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 25 [3]: 753-777, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v25n3/0103-7331-physis-25-03-00753.pdf>>. Acesso em 27 ago. 2019.

GOES, Emanuelle F. MOORE, Hanna. FIGUEIREDO, Juliana. **Mulheres negras, racismo e a (não) garantia dos direitos reprodutivos**. Anais de Evento: 18º REDOR - 24 a 27 de novembro de 2014. **Perspectivas feministas de gênero: Desafios do campo da militância e das práticas**. P. 822-823. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/1941/679>>. Acesso em 23 ago. 2019.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro, volume 1: parte geral**. 15. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Planejamento Familiar: Um manual global para profissionais e serviços de saúde**. Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos Divisão de Saúde Global. Escritório de população e saúde reprodutiva, 2007. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44028/9780978856304_por.pdf;jsessionid=B66CA1FF66D7ADDF84D35A725DB301CA?sequence=6>. Acesso em 23 ago. 2019.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2019.

ONU. Instrumentos internacionais de direitos das mulheres. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, 1995.** Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf>. Acesso em 25 ago. 2019.

ONU. Instrumentos Internacionais De Direitos Das Mulheres. **Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento.** Plataforma de Cairo, 1994. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2019.

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em 03 set. de 2019.

PEREIRA, Caio Mário da Silva, 1913-2004. **Instituições de direito civil: direito de família.** 26. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2018. 1ª edição – 1972. Revisada e Atualizada por Tania da Silva Pereira.

Revista Consultor Jurídico. **INDEPENDENTE DE CONSENTIMENTO:** STJ estabelece em súmula que sexo com menor de 14 anos é estupro. Publicado em 6 de novembro de 2017, 15h33. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-nov-06/stj-estabelece-sumula-sexo-menor-14-anos-estupro>>. Acesso em 20 ago. 2019.

SABEDRA, Guilherme. MENEGÁS, Luiza. **DIREITO À ESTERILIZAÇÃO VOLUNTÁRIA E A AUTONOMIA MÉDICA. THE RIGHT TO VOLUNTARY STERILIZATION AND MEDICAL AUTONOMY.** Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/19527>>. Acesso em 23 ago. 2019.

SCHREIBER, Anderson. **Direitos da Personalidade.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

SUÁREZ, Gabriela Sant'Anna. **Direitos reprodutivos e sexuais: um direito humano.** Ana Paula Costa Motta (Orient.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184075>>. Acesso em 22 ago. 2019.

VEIGA, Ana Maria, et. al. **Mundos de mulheres no Brasil.** Curitiba: CRV, 2019. 550 p. TAIN, Laurence. **CAPÍTULO 3 - DIREITOS REPRODUTIVOS E REPRODUÇÃO ASSISTIDA:** aportes da sociologia do corpo. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193579/Mundos%20de%20Mulheres%20no%20Brasil%20-%20versao%20final.pdf?sequence=4#page=39>>. Acesso em 20 ago. 2019.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM DOS EIXOS FUNDAMENTAIS DO DIREITO À EDUCAÇÃO: análise da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012

OLIVEIRA, Letícia Trevizolli de
Mestranda em Direito – UNESP FCHS
leticiatrevi.ol@hotmail.com

BORGES, Daniel Damásio
Professor de Direito Internacional Público – UNESP FCHS
daniel.damasio@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A educação, como um direito fundamental social, quando voltada para os Direitos Humanos manifesta sua importância e influência, já que essencial para a formação de cidadãos conscientes e aptos efetivar os pactos e normas previstos no ordenamento brasileiro, atuando solidariamente e de forma inclusiva na proteção dos direitos e garantias, prezando pelo respeito, tolerância, aceitando as diversidades e manifestando-se contrários à qualquer forma de opressão, discriminação e violência.

O presente artigo tem como objetivo principal analisar a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino, com o fundamento de promover, por meio da educação, o primeiro passo para a conscientização e transformação social.

Desta forma, o trabalho dividiu-se em três títulos que expressam sua necessária construção. Primeiramente, preferimos realizar uma breve conceituação de Direitos Humanos, trazendo alguns de seus significados, demonstrando sua relevância e os situando historicamente, tanto a nível internacional, pela Declaração Universal de Direitos Humanos, como nacional, já que também presentes em nossa Constituição Federal.

Em um segundo momento, destacamos a educação como um direito humano e social, trazendo a importância da mesma para a disseminação de conhecimentos acerca dos Direitos Humanos no país, com a apresentação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, política pública do governo.

Em um terceiro momento, uma vez que o foco da presente pesquisa se remete às Diretrizes Nacionais, situamos, por fim, a criação da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, apresentando uma análise quanto aos seus artigos,

demonstrando os princípios pelos quais ela se norteia, suas bases metodológicas, seus objetivos e sua aplicação dentro do ensino brasileiro.

Desta forma, no campo da fundamentação teórica, a pesquisa tem como referência obras de autores e autoras que abarcam o tema, como, por exemplo, Nina Ranieri, Moaci Alves Carneiro, Paulo Freire, Roseli Fischmann, entre outros. Assim, para a produção do presente trabalho foi utilizado o método dedutivo, com pesquisa bibliográfica, documental e legislativa, que corroboraram com a explanação do tema, auxiliando na discussão que prevê a educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação.

2. BREVE CONCEITUAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

Conforme a concepção de Paulo César Carbonari “Direitos Humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante”. É polissêmico, pois não possui um sentido único, é controverso, pois abre discussões e controvérsias e, é estruturante, pois se remete às questões que tocam à vida de todos, individual e coletivamente.²⁰ Podemos dizer, ainda, que os Direitos Humanos fazem parte de um processo histórico relacionado à evolução da sociedade, envolvendo passado, presente e futuro em benefício e resguardo do ser humano.

Com uma pluralidade de definições, os Direitos Humanos podem ser sintetizados como um conjunto de direitos que são indispensáveis e essenciais para o ser humano, pois remetem à uma vida digna, pautada na liberdade e na igualdade.²¹

Embora a conceituação dos Direitos Humanos encontre manifestações desde a revolução Francesa, como resultado do iluminismo e de reflexões filosóficas, até a Segunda Guerra mundial, no âmbito do direito internacional, não existia um movimento de proteção ao ser humano, sendo este um tópico de interesse interno dos Estados.²² Assim, a preocupação com os direitos e garantias individuais somente ganhava destaque internacional quando havia a necessidade de proteção de diplomatas estrangeiros em outros países.²³

A real consagração dos Direitos Humanos a nível internacional surgiu posteriormente à Segunda Guerra Mundial, em um momento pós-ruptura e como resposta a um período de horror representado pelo o totalitarismo nazista da época.

²⁰CARBONARI, Paulo César. **Direitos Humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Berthier, 2007. p. 02

²¹RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. p. 21.

²²FISCHMANN, Roseli. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a13.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

²³HEINTZE, Hans-Joachim. Introdução ao Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos. In: Peterke, Sven (Coord.). **Manual prático de direitos humanos internacionais** Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009. p. 24.

No ano de 1945 a comunidade internacional traçou uma meta para a “preservação das gerações vindouras dos flagelos da guerra”²⁴ por meio da Organização das Nações Unidas (ONU), que contaria com a colaboração dos Estados-membros para que novas violações fossem evitadas.

Assim, no ano de 1948, a Assembleia Geral da ONU editou a Declaração Universal de Direitos Humanos, esclarecendo o que os Estados-Membros compreendiam por direitos humanos e liberdades fundamentais. Os direitos humanos surgiram, portanto, como garantidores da dignidade, da liberdade, da justiça e da paz no mundo, reafirmando, desta forma, direitos sociais, políticos, civis, econômicos e culturais; o direito à vida, à liberdade de opinião, de expressão, o direito trabalho e a educação. Estes surgiram de modo a reforçar a ideia de isonomia e de combate à discriminação, prezando para que ninguém fosse novamente submetido a qualquer espécie de tirania ou repressão.²⁵

A valorização da isonomia, presente na Declaração, reflete a inerência dos direitos humanos ao ser humano, ou seja, a mera condição de pessoa resguarda tais titulares de quaisquer diferenciações ou prejuízos decorrentes raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra qualidade. A isonomia, portanto, remete-se ao tratamento igualitário sem discriminações.²⁶

Nesse sentido, a ONU Brasil elenca quatro características importantes, relacionadas aos Direitos Humanos. A primeira é a fundação de tais direitos sobre o respeito pela dignidade humana (valor de cada pessoa), sendo universais, ou seja, aplicados de forma igualitária e sem discriminação. A segunda aduz que tais direitos são inalienáveis, ou seja, não passíveis de troca ou venda, assim ninguém pode tê-los privados e sua limitação só ocorrerá em situações específicas. A terceira se remete à sua indivisibilidade, inter-relacionalidade e interdependência, de modo que devem ser respeitados em sua totalidade e desrespeito a um direito, afetará os demais. Por fim, a quarta e última característica implica que os Direitos Humanos devem possuir importância, já que essenciais ao respeito do valor do ser humano e da dignidade de cada pessoa.²⁷

No tocante do Brasil, a valorização dos Direitos Humanos surgiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), elaborada após um período de autoritarismo, representado pela ditadura militar (1964-1985), em ruptura à condição antidemocrática do país, dos excessos por parte do Estado, com prisões políticas, censura, tortura e desaparecimento de civis que se manifestassem contrários ao governo.

²⁴Cf. o preâmbulo da Carta da ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 02 set. 2019.

²⁵UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. **Universal Declaration of Human Rights.** Disponível em <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 02 set. 2019.

²⁶NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. **O que são os direitos humanos?** Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em 02 set. 2019.

²⁷NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL. loc. cit.

Além do processo de democratização, a Constituição também trouxe avanço legislativo, expressando em seu texto a dignidade da pessoa humana²⁸ como um dos fundamentos do Estado brasileiro, bem como a proteção dos direitos e garantias fundamentais. A CF/88 foi, portanto, a primeira constituição brasileira a elencar o princípio da prevalência dos Direitos Humanos como um dos princípios fundamentais a reger o Estado nas relações internacionais, conforme artigo 4º, inciso II. Seus princípios estão em conformidade com os valores fixados na Declaração supracitada, implicando no engajamento do país na integração de tais regras internacionais dentro de ordem jurídica brasileira.

3. O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Primeiramente, é de suma importância esclarecer o real significado de educação. Embora educação e ensino sejam palavras utilizadas como sinônimos, estas possuem significados diferentes. Educação pode ser definida como o ato de educar; como processo de desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do ser humano, que visa sua melhor integração social. Ensino, por sua vez, corresponde à transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis à educação.²⁹ Os destinatários são todas as pessoas, sejam crianças, jovens ou adultos, sem limite ou distinção de idade. Nesta pesquisa trataremos especificamente da educação.

No mesmo sentido, conforme o entendimento de Elias de Oliveira Motta, a educação é um processo de humanização e capacitação para a vida:

A Educação constitui-se, portanto, no processo pelo qual o ser humano, por um lado, adquire conhecimentos e desenvolve sua capacidade intelectual, sua sensibilidade afetiva e suas habilidades psicomotoras. Por outro lado, é também o processo pelo qual ele transmite tudo isso a outra pessoa. A educação engloba, pois, de forma indissociável, tanto os processos de aprendizagem quanto os de ensino e, envolve, normalmente, dois interlocutores, o educando e educador, ou o educando e algum meio educativo. Dessa forma, a Educação se confunde com o próprio processo de humanização. Pois é a capacitação do indivíduo tanto para viver civilizadamente e produtivamente, quanto para formar seu próprio código de comportamento e para agir coerentemente com seus princípios e valores, com abertura para revisá-los e modificar seu comportamento quando mudanças se fizerem necessárias.³⁰

Seguindo a ordem cronológica já apresentada no capítulo anterior, podemos mencionar que o direito à educação faz parte dos Direitos Humanos, já que instituída na própria Declaração Universal de 1948, especificamente em seu

²⁸BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em 02 set. 2019.

²⁹RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Autonomia Universitária**. São Paulo: Edusp, 2000. p. 168.

³⁰MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997. p. 75

artigo 26º, itens 1, 2 e 3,31 visando o pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como o fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais de todos.

Quarenta anos depois, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira fixou em seus artigos direitos considerados como fundamentais, ou seja, institucionalmente garantidos ao ser humano pelo Estado³², com prerrogativas que visam o exercício de uma vida digna, livre e isonômica. Os direitos e garantias fundamentais estão previstos em cinco capítulos da Carta Magna, os quais são: direitos individuais e coletivos; direitos sociais; nacionalidade; direitos políticos e partidos políticos.

Tais direitos, conforme entendimento da doutrina, podem ainda ser classificados conforme três gerações, de acordo com a ordem cronológica e histórica na qual foram criados³³. Assim, respeitando o intuito do presente artigo, preferimos dar enfoque para os direitos de segunda geração, que incluem os direitos sociais, culturais e econômicos, assim como os direitos coletivos ou das coletividades, estando interligados ao princípio da igualdade.³⁴ Estes são prestações positivas, que o Estado proporciona direta ou indiretamente aos habitantes do seu território, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais por meio de oferta de oportunidades .

A educação, nosso tema central, é classificada como um direito social, prevista no artigo 6º³⁵ da Constituição e reforçada pelo artigo 205 e seguintes, que a instituem como “direito de todos e dever do Estado e da família” de modo que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.³⁶ Conforme o entendimento do autor Celso Ribeiro Bastos, o mencionado artigo possui caráter bifonte, uma vez que, ao mesmo tempo em que garante a todos o direito à educação, também condiciona a responsabilidade do Estado na prestação do ensino, juntamente com o auxílio da família e da sociedade.³⁷

³¹UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. **Universal Declaration of Human Rights.** Disponível em <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 02 set. 2019.

³²SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais.** 6. ed. Porto Alegre: Revista do Advogado, 2006. p.35.

³³Ibid., p. 54

³⁴BONAVIDES. Paulo. **Curso de direito constitucional.** 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 564-565.

³⁵BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02 set. 2019.

³⁶BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02 set. 2019.

³⁷BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Comentários à Constituição Brasileira.** 8. v. São Paulo: Saraiva, 2000. p. 482.

O papel do Estado representa sua obrigação de construir, manter e organizar escolas, democratizando o ensino por meio de sua gratuidade, zelando pela sua qualidade e respeitando a legislação pertinente. A atuação da família representa o respaldo emocional e moral da criança, além do compromisso de colaborar com o Estado no encaminhamento de seus filhos à escola. Por fim, a colaboração da sociedade deve existir para suprir as deficiências do Estado na promoção da educação, pela livre iniciativa e busca de melhor qualidade.³⁸

O caráter interdisciplinar havido entre Educação e Direitos Humanos é nítido, de tal forma que com o avanço da sociedade dentro do processo de democratização houve a necessidade não apenas de considerar a educação como parte dos Direitos Humanos, mas também a educação em Direitos Humanos como aspecto fundamental para a consciência de democracia.

O educador e filósofo Paulo Freire já afirmava que somente por meio da educação haveria a libertação e transformação de uma realidade opressora, com a emancipação do ser humano contra toda e qualquer violação:

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da 'briga', da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.³⁹

Trata-se de uma educação que permita àqueles que a recebem, uma ação transformadora da realidade opressora, criando consciência libertária de direitos, em um amplo sistema de formação humana, pela aproximação do sujeito na realidade na qual ele está inserido para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com responsabilidade ética, social, política e cultura.

Assim, pelo resguardo da cidadania e justiça social, a Educação em Direitos Humanos passou a ganhar espaço e sistematicidade no país, inclusive pela criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006). O Plano traz direta ligação com a CF/88 e com Lei de Diretrizes e Bases⁴⁰ da Educação Nacional (LDB)⁴¹, principalmente no tocante da cidadania, estabelecida

³⁸MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997. p. 168.

³⁹FREIRE, Paulo. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem e ensino nos estágios pedagógicos. *In*: **Actas do Seminário Modelos e práticas de formação inicial de professores**. Lisboa, 2001. p. 99.

⁴⁰As diretrizes correspondem às orientações, às linhas que mostram o caminho, definem objetivos, tendências e dão instruções. As bases, por sua vez, correspondem aos alicerces, indicando as disposições necessárias para manter a coesão necessária para a estruturação. MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997. p. 91.

⁴¹A LDB é justamente uma evolução do nosso Direito Constitucional, vez que normatiza e regula a realidade educacional do Brasil com aspectos importantes que prezam pela liberdade, respeito, tolerância, por exemplo; além de especificar as obrigações do Estado como titular do dever de educar, o que reforça a ideia de ser uma "evolução", já que endossa e complementa determinadas disposições já pautadas em nossa Carta Magna. MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e**

como uma das finalidades da educação, além de fundamentado em documentos internacionais e nacionais.

A íntima relação entre cidadania e direitos humanos, permite que, por meio do plano, seja articulada a própria Educação em Direitos Humanos, conforme as dimensões nele previstas, que determinam a apreensão de conhecimentos sobre o tema, na afirmação de práticas e atitudes que expressem uma cultura voltada para Direitos Humanos e permitam a construção de uma consciência cidadã, pelo desenvolvimento de metodologias participativas que fortaleçam práticas defensoras ou preservadoras de direitos.⁴²

O PNEDH corresponde a uma política pública do governo, voltada para os desafios advindos da tarefa de promover a difusão da cultura de Direitos Humanos no país,⁴³ visando não apenas o reconhecimento teórico das declarações de direito como resposta às violações do passado, mas também uma cultura atual contínua, de consciência coletiva⁴⁴ e pré-violatória.

Tal concepção de educação visa o fomento de uma visão contemporânea dos direitos humanos, valorizando o conceito de cidadania democrática, ativa e planetária, pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem o pleno desenvolvimento de direitos fundamentais, além de princípios como liberdade e igualdade, com cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Assim, para que seja consolidada, a Educação em Direitos Humanos deve ser promovida com a participação contínua de profissionais do ensino, da sociedade civil, bem como do Estado, pela representação de governantes e políticos.

4 A RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012 E AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Para efetivar a Educação em Direitos Humanos, fomentando o PNEDH, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e instituições do país. O documento, conforme o constante no presente artigo em seu próprio texto, foi formulado considerando o constante nos documentos já mencionados neste artigo,

educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997. p. 92.

⁴²BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. p. 25.

⁴³PAULA, Rodrigo Francisco de. Por uma educação em direitos humanos fundada em um projeto educativo emancipatório: reflexões sobre seus limites e possibilidades a partir de um diálogo entre Hanna Arendt e Boaventura de Sousa Santos. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). **Educação como direito fundamental.** Curitiba: CRV, 2011. p. 169.

⁴⁴COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007. p. 60.

tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Constituição Federal de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.⁴⁵

A resolução surgiu como resposta à inquietação brasileira quanto à aplicação de normas e metodologias referentes aos Direitos Humanos dentro dos currículos, projetos pedagógicos e na própria gestão educacional. O processo deveria elencar estratégias possíveis e compatíveis com a realidade educacional do país, permitindo uma intervenção eficaz.⁴⁶

Conforme o Parecer nº 8/2012 CNE/CP, as DNEDH surgiram como resultado de reuniões havidas entre a comissão do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno e a Comissão Interinstitucional, de forma a contribuir para “a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania”⁴⁷, além de estar estritamente comprometida com a superação de todas as formas de discriminação, com a promoção da paz e contra qualquer forma de violência.

As Diretrizes Nacionais, portanto, possuem o objetivo de formar pessoas para a convivência e para a vida, com o uso de metodologias que possibilitem inovações aplicáveis dentro da comunidade escolar. É a idealização de uma educação voltada, especificamente, para a transformação social, permitindo que o educando possa, a partir dela, ter uma nova concepção de sua existência, livrando-se de preconceitos e acatando as diferenças e diversidades havidas no meio social.

Frisa-se que as Diretrizes não perfazem uma fórmula finalizada e única para eliminar, de uma vez por todas, as dificuldades encontradas pelas instituições na promoção de uma Educação em Direitos Humanos. Elas correspondem a parâmetros que facilitam a aplicação do plano, permitindo aos educadores que os utilizem conforme a realidade na qual estão inseridos⁴⁸, criando uma consciência de formação de educandos para serem, além de cidadãos, agentes de direitos humanos.⁴⁹

Conforme o artigo 2º da Resolução, a Educação em Direitos Humanos é considerada como um dos eixos fundamentais do direito à educação:

⁴⁵Também foi formulado considerando os seguintes documentos: Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos, Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e Programa Nacional de Direitos Humanos.

⁴⁶BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. p. 42

⁴⁷Id., Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 8/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 set. 2019. p. 02.

⁴⁸BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. op. cit. p. 42

⁴⁹Ibid., p. 44

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.⁵⁰

Pela análise do artigo, percebemos que a Educação em Direitos Humanos é um fim em si mesmo. A educação faz parte dos Direitos Humanos e os Direitos Humanos fazem parte da educação, em um ciclo necessário para a formação de cidadãos com consciência social, aptos para se reconhecerem como sujeitos de direitos, bem como reconhecerem os direitos do próximo, permitindo sua efetivação por meio dos conhecimentos adquiridos no ambiente educacional.

Para isso, as Diretrizes são orientadas conforme sete princípios, constantes do artigo 3º⁵¹ do documento, os quais são: Dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

Os princípios elencados convergem para a plena aplicação da Educação em Direitos Humanos, baseados na concepção do ser humano como centro das ações para a educação, prezando pela justiça social e igualdade de direitos, reconhecendo a pluralidade de sujeitos e, tratando os iguais de maneira igual, na medida de duas igualdades e os desiguais de maneira desigual, na medida de suas desigualdades. Também prezam pela liberdade religiosa dentro do contexto educacional, de modo que os educadores devem ser imparciais durante disseminação dos saberes, além da democracia, com condições que fomentem o acesso e a permanência estudantil. Por fim, os princípios buscam metodologias interdisciplinares de Direitos Humanos, com o envolvimento de todos responsáveis pela educação, além de sua promoção baseada em um meio ambiente sustentável e preservado para as gerações futuras.⁵²

Assim, o documento segue com a adoção de metodologias específicas que orientam a aplicação da Educação em Direitos Humanos dentro do sistema educacional formal. No artigo 4º, por exemplo, estão dispostas as dimensões envolvidas no processo de formação, direcionando os sujeitos da comunidade escolar.

As dimensões envolvem a apreensão dos conhecimentos de direitos humanos, uma vez que o sujeito o somente será consciente de tais direitos se souber o que são, o contexto no qual surgiram, o modo como foram desenvolvidos,

⁵⁰Id., Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

⁵¹BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

⁵²Id. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. p. 45.

além das lutas que permitiram seu fortalecimento. O espaço educacional deve ser um lugar no qual seja possível o exercício de valores e práticas sociais, permitindo a formação de uma consciência cidadã, com metodologias participativas que permitam uma construção coletiva, com uso de materiais didáticos pertinentes, além de práticas sociais e individuais que fortaleçam os Direitos Humanos.⁵³

Sua aplicabilidade, conforme a Resolução, deve abarcar tanto a educação básica como a educação superior, seja por meio da transversalidade, com temas de Direitos Humanos tratados de maneira indisciplinar; pelo uso de conteúdo específico, relacionado a uma das disciplinas já existentes; ou de maneira mista, relacionando transversalidade e disciplinaridade. A inserção da Educação para Direitos Humanos poderá ser admitida de outras maneiras, desde que respeitadas as exigências e especificidades nos níveis e modalidades de educação nos quais será inserida.⁵⁴

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado no presente artigo, no tocante do direito Internacional, os Direitos Humanos surgiram como resposta a uma época de horror, representada pela Segunda Guerra Mundial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, possibilitou o processo de mudança social, incorporando mecanismos de proteção à pessoa humana e à sua dignidade, vinculando os países signatários e proporcionando um sistema global de proteção.

No Brasil, a ressignificação dos Direitos Humanos surgiu após a ditadura de 1964, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a importância dos tratados internacionais e estabeleceu, conforme seu Título I, a proteção da dignidade e do ser humano como um dos princípios fundamentais da República Federativa. A educação como direito social, também previsto na Constituição, manifesta sua importância e influência na formação de cidadãos conscientes, que possam efetivar os pactos e normas previstos no ordenamento brasileiro, atuando solidariamente e de forma inclusiva na proteção dos direitos e garantias.

Estreitamente ligada à Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)) e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006) - política pública que visa a inserção do Estado brasileiro na promoção e difusão da cultura de Direitos Humanos, a Resolução nº1, de 30 de maio de 2012 foi editada no país, apresentando as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

⁵³Ibid., p. 46

⁵⁴BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

Percebemos, conforme o constante em seu próprio texto, que a Resolução considera a educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação, em um ciclo necessário que representa um fim em si mesmo. A compreensão do contexto dos Direitos Humanos, da sua história, lutas e conquistas, é essencial para que o sujeito possa reivindicar sua posição no mundo como sujeito de direitos, além de estar apto para defender o próximo de quaisquer privações ou restrições que este possa sofrer.

A consciência de cidadão de direitos e o próprio reconhecimento da pessoa como um cidadão de Direitos Humanos, por sua vez, somente é possível por meio da educação. Desta forma, fecha-se o ciclo apresentado, ficando demonstrada a relação fundamental de interdependência e indissociabilidade entre dois institutos.

Assim, entender a educação voltada para Direitos Humanos no país é entender o próprio contexto dos Direitos Humanos, de modo que promover sua defesa e divulgar sua importância é o primeiro passo para que haja uma efetiva e positiva mudança social.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra da Silva. **Comentários à Constituição Brasileira**. 8. v. São Paulo: Saraiva, 2000.

BONAVIDES. Paulo. **Curso de direito constitucional**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº: 8/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1038

9-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 set. 2019.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. p. 42

CARBONARI, Paulo César. **Direitos Humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Berthier, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2007.

FISCHMANN, Roseli. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a13.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

FREIRE, Paulo. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem e ensino nos estágios pedagógicos. *In: Actas do Seminário Modelos e práticas de formação inicial de professores*. Lisboa, 2001.

HEINTZE, Hans-Joachim. Introdução ao Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos. *In: Peterke, Sven (Coord.). Manual prático de direitos humanos internacionais*. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **A carta das Nações Unidas**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 02 set. 2019.

_____. **O que são os direitos humanos?** Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em 02 set. 2019.

PAULA, Rodrigo Francisco de. Por uma educação em direitos humanos fundada em um projeto educativo emancipatório: reflexões sobre seus limites e possibilidades a partir de um diálogo entre Hanna Arendt e Boaventura de Sousa Santos. *In:*

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). **Educação como direito fundamental**. Curitiba: CRV, 2011.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Autonomia Universitária**. São Paulo: Edusp, 2000.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Revista do Advogado, 2006.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. **Universal Declaration of Human Rights**. Disponível em <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 02 set. 2019.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - POLÍTICA PÚBLICA DE INSERÇÃO DO JOVEM NO MERCADO DE TRABALHO: Estudo de caso de Araraquara/SP

D´ARCO, Leandro Nassif
Mestrando – Uni-FACEF
leandroarco@gmail.com

BANDOS, Melissa Cavalcanti
Docente – Uni-FACEF
Doutora em Administração pela FEA-USP
melissafcb@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O cenário de desemprego pelo que passa o país, 12,7%, segundo dados do IBGE* levantados até abril de 2019, remete a uma série de movimentações no meio político, na busca de alternativas que possam reverter ou minimizar seus efeitos. Uma das formas de atuar sobre um problema público é justamente por meio de políticas públicas. Assim, é objetivo geral deste artigo avaliar a Política Pública de inserção do jovem no mercado de trabalho no município de Araraquara/SP, no tocante à Lei Federal nº 10.097/2000 e ao cumprimento de cotas de jovens aprendizes por parte das empresas.

Esse artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. Nesse momento, enfatiza-se a “Educação Profissional”, tendo em vista que a política pública voltada para inserção do jovem no mercado de trabalho contém, como parte da sua estrutura, o Programa Aprendizagem que é um curso profissionalizante. O tema da Educação Profissional foi abordado tendo em vista sua estreita relação com a Política de Pública de inserção do Jovem no mercado de trabalho e a Lei Federal nº 10.097/2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem. Procurou-se assim, promover um encontro entre as bibliografias que tratam do tema da Educação Profissional e o tema das Políticas Públicas. Dessa maneira, a metodologia de pesquisa utilizada foi a exploratória, baseada em levantamento bibliográfico sobre Políticas Públicas, seus atores e ciclo de desenvolvimento, onde foram considerados os autores Secchi (2013 e 2016) e Howlett, Ramesh e Perl (2013) para tratar desse contexto; e nos autores Cordão e Moraes (2017) e Terra (2017), para o embasamento teórico sobre a educação profissional no Brasil. Também compuseram o arcabouço teórico dessa pesquisa a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, com foco no capítulo IV, da Proteção do Trabalho do Menor e as mudanças pelas quais passou até 2016, além da CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988 e dos Manuais de Aprendizagem elaborados pelo governo

Federal (2014), pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senac e Senai), e o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (1990).

Sob uma abordagem qualitativa, esse artigo também considerou os resultados de um questionário aplicado junto a dois funcionários da Gerência Regional do Trabalho de Araraquara/SP, que contribuíram com o olhar do principal agente público no acompanhamento em relação as cotas de aprendizes nas empresas.

Assim, esse artigo encontra-se dividido por essa introdução, na sequencia um referencial teórico que aborda os temas: “Políticas Públicas e suas Definições” e na sequência seus “Ciclos e Atores”, considerando os autores Secchi (2013 e 2016) e Howlett, Ramesh e Perl (2013). No capítulo “Lei nº 10.097 - Lei da Aprendizagem: Contexto histórico” fizemos um levantamento documental, da lei e dos manuais em torno da Política Pública de inserção do jovem no mercado de trabalho. A partir disso, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados nesse estudo de natureza qualitativa, seus resultados e discussões e considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Políticas Públicas: Definições

Como cita Secchi (2016, p.5), dois conceitos são fundamentais para entender o campo da política pública: o problema público e a política pública. O problema objeto desse estudo é o desemprego na juventude e a política pública utilizada para análise e avaliação é a da Lei da Aprendizagem, que trata da contratação de jovens aprendizes pelas empresas. Secchi (2016, p.5) ainda coloca que a finalidade de uma política pública é o enfrentamento, diminuição e até mesmo a resolução do problema público.

Sendo a finalidade de uma política pública atuar sobre um problema público com objetivo de mitiga-lo ou mesmo “eliminá-lo” entender os fundamentos suas fases e atores envolvidos se faz necessário tendo em vista o nível de complexidade normalmente envolvido. Parte dessa complexidade se dá pelo fato de que, para algo ser considerado um problema público, ele precisa envolver necessariamente uma quantidade ou qualidade considerável de atores, Secchi (2016, p.5).

O principal sujeito a quem é associado a responsabilidade de identificar, criar, implementar e avaliar Políticas Públicas (PPs), se apresenta como ponto de convergência entre os autores estudados nesse artigo, Secchi (2013 e 2016) e Howlett, Ramesh e Perl (2013). Estes últimos colocam que:

Os governos têm um papel especial na *policy-making* pública por força de sua capacidade de tomar decisões oficiais em nome dos cidadãos, isto é,

decisões sustentadas por sanções contra quem as transgredir. Por isso, quando falamos em políticas públicas, estamos sempre nos referindo às iniciativas sancionadas por governos. (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013, p.6)

Como é possível identificar nessa citação, o governo tende a assumir posição de destaque em relação a realização de políticas públicas. O termo em inglês policy-making, remete na tradução a “realizador de políticas”. Interessante destacar que no idioma inglês, existe a distinção entre a palavra politics e policy, o que também é objeto de citação por parte do autor Secchi (2013, p.1) quando coloca que o primeiro termo, politics, de atividade e competição políticas, talvez seja mais presente no imaginário do brasileiro, enquanto que o segundo, como citado acima, está na dimensão política mais concreta relacionada a ação, a execução de algo. Nesse sentido, o termo em inglês para política pública é public policy.

No tocante ao protagonismo no estabelecimento de políticas públicas também existem outras abordagens além da estatista conforme citação de Howlett, Ramesh e Perl (2013, p.7) onde o estado é o principal responsável. Secchi (2013, p.3) apresenta esse ponto como um “primeiro nó conceitual”, trazendo a abordagem multicêntrica ou policêntrica que considera que o privilégio de estabelecer (decidir) e liderar um processo de política pública também cabe a atores não estatais. Ou seja, organizações privadas, não governamentais, entre outros, também seriam protagonistas no estabelecimento de políticas públicas.

A liderança da política pública em torno do jovem aprendiz é exercida pelo estado, confirmando uma abordagem estatista. Isso do ponto de vista da criação e adaptação da lei, da sua implementação e acompanhamento. Na implementação, parte dessa política pública cabe as escolas profissionalizantes na sua grande maioria de natureza privada, porém sem fins lucrativos como é o caso dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Senac e Senai) e do CIEE, que se apresenta como uma associação civil, também sem fins econômicos.

2.2 Ciclo e Atores de Políticas Públicas

Um dos atores envolvidos na implementação da política pública de contratação do jovem para o cargo de aprendiz são as Gerências do Trabalho, atualmente subordinadas ao Ministério da Economia, mudança essa promovida pelo atual governo eleito em 2019, que extinguiu o Ministério do Trabalho, anexando parte das suas funções na pasta da Economia. Antes de abordar como se chega nos atores, suas funções e papéis relacionados a uma dada política pública é necessário entender suas fases. Sua fase inicial, como vimos nos conceitos abordados no capítulo anterior tem início com a “Identificação do Problema”. Apesar dos pontos

em comum, é possível identificar uma pequena diferença comparando o ciclo proposto por Howlett, Ramesh e Perl (2013) e ciclo proposto por Secchi (2013). O primeiro trabalha com cinco estágios e o segundo com sete fases principais, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Ciclo de políticas públicas

	Howlett, Ramesh e Perl (2013)	Secchi (2013)
Ciclos de políticas públicas	1. Montagem da agenda	1. Identificação do problema
	2. Formulação de políticas: Instrumentos e <i>Design</i>	2. Formação da agenda
	3. Tomada de decisão política	3. Formulação de alternativas
	4. Implementação de Políticas	4. Tomada de decisão
	5. Avaliação de Políticas: Policy-Making como aprendizagem	5. Implementação
		6. Avaliação
		7. Extinção

Fonte: Elaborada pelos autores

É possível identificar em Howlett, Ramesh e Perl (2013), as sete fases citadas por Secchi (2013). A diferença está nas fases um onde Howlett, Ramesh e Perl (2013), consideram que a identificação do problema é um item dentro do estágio “Montagem da Agenda” e da fase cinco, onde estes mesmos autores consideram como “Outcome de avaliação” o item “descontinuidade de uma política”, dentro de “Avaliação de Políticas: Policy-Making como aprendizagem” o que é equivalente a fase sete, de “Extinção” proposta por Secchi (2013).

A Tabela 2 abaixo, foi elaborada a partir da observação e acompanhamento de uma ação promovida pela Gerência Regional do trabalho de Araraquara/SP, onde foi possível traçar um paralelo com cada uma das fases relacionadas ao Ciclo de Políticas Públicas elencadas por Secchi (2013), com exceção das fases de avaliação e extinção, onde se trata de uma inferência concebida pelo pesquisador:

Tabela 2 – Fases da política pública (SECCHI, 2013).

Fases da Política Pública segundo Secchi (2013)	Observação da sua aplicação em Araraquara/SP
Identificação do problema público	Não contratação ou contratação parcial jovens aprendizes relativo ao percentual total de funcionários por empresas que não possuem espaço adequado ou que exercem atividade proibida para o jovem.
Formação da agenda	Reunião de trabalho envolvendo Gerencia Regional do Trabalho, o Juizado da Vara da Infância e adolescência, 3 instituições formadoras e a Prefeitura Municipal.

Formulação de alternativas	Mapeamento das Instituições que trabalham com jovens em situação de alta vulnerabilidade social (Fundação Casa, CRAS e CREAS).
Tomada de decisão	Da possibilidade de contratação a princípio de um número máximo de 21 aprendizes em caráter experimental, para atuarem em setores da Prefeitura.
Avaliação	Êxito na celebração do Termo de Compromisso para contratação dos 21 jovens aprendizes para trabalhar na Prefeitura.
Extinção	Eventual mudança na Lei retirando a obrigatoriedade na contratação de jovens aprendizes.

Fonte: (D'ARCO e BANDOS, 2019, p.5)

O alto índice de desemprego na juventude é um problema social e econômico. Trata-se de uma situação a ser combatida e que necessariamente acaba compondo as agendas dos governos dentro dos seus três níveis: federal, estadual e municipal. Logo uma política pública tem como foco trabalhar na solução dos problemas como apresenta Secchi (2016), quando define que: [...] uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. (SECCHI, 2016, p.4)

Secchi (2016) ainda complementa com o seguinte conceito: [...] o problema público é um conceito intersubjetivo, ou seja, ele só existe se incomoda uma quantidade ou qualidade considerável de atores. (SECCHI, 2016, p.5)

Nesse sentido, entender os atores envolvidos é uma necessidade para compreensão de uma política pública em si, afinal:

(...) o entendimento da política exige algum conhecimento sobre os atores que levantam as questões, estabelecem as opções, tomam decisões em relação as opções propostas e as implementam. (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013, p.55)

Dentro da política objeto desse estudo, um dos sujeitos, atores é o jovem em processo de formação no ensino básico, ou seja, sem uma formação profissional e na maioria das vezes sem experiência direta com o mundo do trabalho, do outro lado, os empregadores, pressionados por resultado em um mercado cada vez mais competitivo e dinâmico. Em outras palavras, um lado procurando uma vaga no mercado de trabalho e o outro com foco no ganho de competitividade dos seus negócios, o que leva a inferir de que existe uma baixa tendência de contratação de pessoas com pouca qualificação, afinal, estas ainda precisariam ser preparadas para o exercício de uma profissão.

Nesse bojo, também, pode-se citar a família, que precisa lidar com a educação do jovem, algumas vezes ansiosa com a sua emancipação, seja pela conquista da sua independência, seja pelo apoio financeiro no sustento da casa, ou no seu próprio sustento, aliviando assim os gastos familiares, além de que em muitos casos, se trata também de uma busca por ocupação nos tempos livres, pois o trabalho também é visto como fator que auxilia no distanciamento da criminalidade.

Outro ator nesse cenário é o governo local, que também pode sentir os efeitos do desemprego nas diversas frentes, como no caso da economia, com menos consumo, da segurança, a partir do recrutamento do jovem para criminalidade e da educação, tendo em vista a evasão escolar, entre outros efeitos indiretos.

Dentro de um contexto histórico:

Passamos do século XIX ao XX ainda praticando uma política assistencialista de educação profissional, muito mais voltada para tirar o menor da rua do que para prepara-lo efetivamente para o mundo do trabalho. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 29)

O próximo tópico traz mais em detalhe a estrutura da Política Pública relacionada ao jovem aprendiz e do curso conhecido como Programa de Aprendizagem, obrigatório para todo jovem contratado nessa condição especial de trabalho. O programa aprendizagem é parte de um arcabouço maior na área da Educação, mais especificamente da Educação Profissional e sobre a sua evolução tem-se que:

A nova educação profissional requer compreensão mais global do processo produtivo no atual mundo do trabalho marcado pela renovação contínua e pela complexidade crescente. Por isso mesmo é que as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional estão centradas no compromisso ético das instituições educacionais para com o desenvolvimento permanente de competências profissionais que conduzam os trabalhadores ao efetivo preparo para continuamente articular, mobilizar e colocar em prática saberes e conhecimentos, suas habilidades, seus valores e emoções, para atender aos requerimentos da sociedade e do mundo do trabalho com eficiência (nos processos), eficácia e efetividade (nos resultados), dando respostas novas e criativas aos inusitados, originais e exigentes desafios profissionais, pessoais e sociais. (CORDÃO E MORAES, 2017, P.32 e 33)

3. LEI Nº 10.097 - LEI DA APRENDIZAGEM: Contexto histórico

Artigo 227 da Constituição Federal de 1988: é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta

prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em referência direta, a instituição da aprendizagem profissional, é uma ação do governo brasileiro na sua esfera federal, com vistas a profissionalização, que pode ser entendida como direcionada a busca do bem-estar social, uma vez que trata da intervenção do estado na dinâmica de contratação das empresas, como meio de inserção do jovem no mercado de trabalho.

Um breve histórico sobre a legislação em torno do jovem e a sua relação com o mercado de trabalho da conta que em 1943, quando foi decretada a Lei nº 5452 de Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, não existia proibição relativa ao trabalho do menor. No ano de 1967, redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28 de fevereiro, proibia o trabalho por menor de 12 anos de idade. A CLT voltaria a ter alterada essa faixa etária no ano 2000, pela Lei nº 10.097, que passaria a adequar sua redação a Constituição Federal de 1988, a partir da redação da emenda constitucional, nº 20, de 1998, que mantinha a proibição do trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito, promovendo porém importante mudança no que tangia a idade mínima de trabalho, que passa a ser de proibição de qualquer trabalho a menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos. Essa é a definição da faixa etária mínima que se mantém até junho de 2019. Até então a Constituição de 1988 também proibia o trabalho de jovens com menos de 14 anos, porém abria exceção caso esse trabalho fosse na condição de aprendiz. Essa mesma redação ainda consta no Estatuto da Criança e do adolescente (EAC) aprovado pela lei 8.096 de 1990.

Somente a partir das alterações promovidas na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, decreto Lei nº 5452 de 1943, pela Lei Federal nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000, no seu Capítulo IV – DA PROTEÇÃO DO TRABALHO DO MENOR, é quando surgem as principais diretrizes em torno da Política Pública do aprendiz, presentes nos artigos 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433. A partir dessa revisão, a Lei passa a trazer uma nova redação, que servirá como parâmetro as demais mudanças promovidas nos anos seguintes.

A Lei nº 10.097 sancionada em 2000 estabelece os seguintes parâmetros em relação ao jovem aprendiz:

- idade de 14 à 18 anos (revisada posteriormente pela Lei nº 11.118 de 2005 que amplia até os 24 anos incompletos);
- institui que o contrato de trabalho do aprendiz é um contrato especial justamente pela característica de formação profissional e medidas de proteção associadas a necessidade de matrícula do jovem em programa de aprendizagem;

- estabelece a anotação do contrato na Carteira de Trabalho e Previdência Social, além da matrícula e frequência do jovem no ensino regular caso o mesmo não tenha concluído o ensino fundamental (em 2008 a Lei é modificada estabelecendo como condição a conclusão do ensino médio);
- garante remuneração tendo como base salário mínimo hora; estabelece prazo máximo de contrato de até 2 anos na condição de aprendiz; determina percentual mínimo de 5% e máximo de 15% de aprendizes a serem contratados pelas empresas em relação ao número total de funcionários;
- orienta para matrícula prioritária nos Programas de Aprendizagem dos Serviços Nacionais de Aprendizagem e na ausência destes em Escolas Técnicas de Educação, ou Entidades Sem Fins Lucrativos com finalidade de auxílio ao adolescente e a educação profissional, devidamente autorizadas pelos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- regulamenta o tempo de jornada de trabalho do aprendiz de até 6 horas diárias; e
- orienta sobre as condições necessárias para extinção do contrato de trabalho.

Como é possível observar, o país tem realizado um esforço institucional ao longo dos anos, mesmo que a passos lentos, partindo da criação de leis, mas sobretudo relacionado a uma atuação mais próxima do Estado em ações de sensibilização, conscientização e também de fiscalização, com relação ao regime de Aprendizagem Profissional. Apesar da lentidão evolutiva, o instituto da aprendizagem profissional se apresenta como uma das políticas públicas com objetivo de combater a exploração do trabalho infantil e preparação do jovem para inserção no mercado de trabalho, de maneira formal e sem afastá-lo do ambiente escolar.

O Manual de Aprendizagem elaborado pelo antigo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, (2014), atual Ministério da Economia, define que:

[...] aprendizagem é o instituto destinado à formação técnico-profissional, metódica de adolescentes e jovens, desenvolvida por meio de atividades teóricas e práticas e que são organizadas em tarefas de complexidade progressiva” e que também direciona o tipo de formação profissional esperado por parte das escolas profissionalizantes, “prevendo que a execução de atividades teóricas e práticas com especificação do propósito das ações a serem realizadas e sua relevância para o público participante, a sociedade e o mundo do trabalho; conteúdo a serem desenvolvidos, contendo os conhecimentos, habilidades e competências. (MANUAL DE APRENDIZAGEM, 2014, p. 13)

Como observado, o programa aprendizagem é a parte da Política Pública de inserção do jovem no mercado de trabalho responsável pela sua qualificação junto as empresas, com o claro objetivo de formação de mão de obra qualificada para atender as necessidades dos negócios. Sua relevância social e econômica, aponta para necessidade de acompanhamento constante dos seus resultados, como Silva e Lima (2010), destacam:

Cabe ressaltar que as políticas públicas se materializam por intermédio da ação concreta de sujeitos sociais e de atividades institucionais que as realizam em cada contexto e condicionam seus resultados. Por isso, o acompanhamento dos processos pelos quais elas (PPs) são implementadas, além da avaliação de seu impacto sobre a situação existente, devem ser permanentes. (SILVA E LIMA, 2010 p.04)

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada pesquisa exploratória de natureza qualitativa aplicada, tendo seus alicerces principalmente em procedimento de pesquisa bibliográfico, com foco nos autores Secchi (2013 e 2016), e Howlett, Ramesh e Perl (2013), Cordão e Moraes (2017) e Terra (2017) além de pesquisa documental. Também foi utilizada técnica de pesquisa de observação direta extensiva uma vez que compõe esse artigo aplicação de questionário junto a dois funcionários da Gerência Regional do Trabalho no município de Araraquara/SP.

A pesquisa documental partiu da análise da promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, com foco no capítulo IV, da Proteção do Trabalho do Menor e as mudanças pelas quais passou em 1967 e posteriormente nos anos 2000, 2008, 2012 e 2016. Também compõe o hall de documentos, a CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988, além dos Manuais de Aprendizagem elaborados pelo governo Federal (2014), pelo Senac e Senai e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990).

O estudo de caso relativo a cidade de Araraquara/SP em relação a Lei do Aprendiz, considerou dados primários por meio de aplicação de questionário estruturado com dois funcionários da Gerência Regional do Trabalho de Araraquara/SP, coletados dentro de uma abordagem qualitativa. A coleta de dados aconteceu por meio da aplicação de questionário estruturado, com utilização da ferramenta “Google Forms” contendo perguntas abertas, com análise de conteúdo e fechadas conforme Escala de Likert. Em relação as perguntas fechadas, é importante destacar que se trata de uma técnica amostral não probabilística e não representativa tendo em vista a natureza qualitativa desse estudo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no seu artigo 23 nos traz que: “Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.”

Como observado na proposta desse Projeto temos na figura do aprendiz, alguém que estará formalmente empregado, mas na condição literal de aprendiz, não podendo de forma alguma enquanto estiver nesse regime de contratação, assumir responsabilidades ou metas normalmente adotadas a outros

funcionários fora dessa condição, conforme menciona o Manual de Aprendizagem Industrial do SENAI (2018), que ressalta que:

A aprendizagem NÃO é uma oportunidade às empresas para contratarem menores para trabalharem, conforme clara disposição presente ao item 7 da Carta de Brasília, expedida de forma conjunta pelo TST e CSJT em 21/10/2016. Em suma, aprendizagem é, sobretudo, educação para o trabalho, e tampouco se resume ao cumprimento da cota. (APRENDIZAGEM INDUSTRIAL: ORIENTAÇÕES PARA AS EMPRESAS / SENAI, 2018, P.9)

As repostas obtidas junto aos funcionários da Gerência Regional de Trabalho de Araraquara/SP, dão conta que o município possui potencial para contratar 1.992 vagas de aprendizes, mas que somente 719 estavam preenchidas até a data de resposta ao questionário dessa pesquisa, obtida no dia 26 de agosto de 2019.

Em pergunta aberta solicitando livre opinião em relação ao programa jovem aprendiz, ambas as respostas foram semelhantes na linha de formação do jovem para o mercado de trabalho. Conforme o respondente “A”: “Uma excelente solução e oportunidade para a formação e qualificação de mão de obra”. Segundo a respondente “B”: “Essencial para a formação profissional”.

Sobre o papel desempenhado pela Gerência Regional do Trabalho, as repostas também foram bastante semelhantes no sentido de que sua atuação é fundamental e necessária uma vez que não há reconhecimento ou cumprimento de maneira espontânea por parte das empresas no cumprimento as cotas de aprendizagem. Interessante destacar que a resposta que trata da falta de reconhecimento o faz dando ênfase ao possível desconhecimento de um benefício que as empresas teriam para alavancagem dos seus negócios, a partir da formação e mão de obra qualificada, proporcionada pelo curso de aprendizagem. Na reprodução da íntegra da resposta do respondente “A” temos: “Fundamental, uma vez que os empresários não percebem o potencial do curso de aprendizagem para o crescimento do seu negócio.” Uma inferência a essa afirmação pode ter alicerce na cultura de pouco investimento por parte das empresas em formação de mão de obra.

[...] em relação ao Brasil, um reduzido nível de investimento em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), vem marcando historicamente as políticas públicas e privadas nos campos de formação profissional e do desenvolvimento industrial. (TERRA, 2017, p.17)

Como cita Terra (2017), a cultura de investimento em programas de pesquisa e de desenvolvimento no país é pouco presente tanto do lado público quanto privado, o que talvez justifique a não percepção da oportunidade de formação de mão de obra qualificada objetivo da política pública de contratação de jovens aprendizes. Quando deparados com uma pergunta fechada sobre a principal

dificuldade na contratação de aprendizes a resposta dos dois funcionários frente as 6 opções dadas, foi relativa a dificuldade no convencimento da diretoria da empresa. A próxima pergunta do questionário abordava a principal dificuldade do empresário “após” a contratação do aprendiz, na visão da Gerência do Trabalho e mais uma vez as respostas foram iguais. Nesse caso, foi ambos apontaram a dificuldade na indicação de um tutor dentro da empresa para acompanhar o aprendiz.

A pesquisa também destacou a possível existência da necessidade de uma comunicação mais direcionada para o público empresarial. Na pergunta que abordou a principal razão na visão dos auditores do trabalho, em relação a não contratação de aprendizes por parte das empresas, as duas respostas apontaram para uma possível não identificação de benefícios para empresa e nem para sociedade, o que remete a impressão em torno da comunicação. Por outro lado, como essa pesquisa não explorou esse tópico relacionado a informação sobre os benefícios do programa, não cabe nessa pesquisa uma posição sobre esse tema em específico, uma vez que também existe uma questão cultural de pouco investimento por parte das empresas em formação profissional como destacado pela autora Terra (2017). Os autores Cordão e Moraes (2017) abordam o tema da educação corporativa a partir de perspectiva da reação, onde o treinamento entra como parte da solução de um problema e não com objetivo de uma formação, uma vez que na visão que eles compartilham: “Os programas de treinamento desenvolvidos pelas empresas têm sido mais reativos a demandas pontuais do que um conjunto mais articulado de ações de educação corporativa”. (CORDÃO; MORAES, 2017, p.123)

Por outro lado, estes autores complementam com o que pode ser considerado como evolução em relação as práticas empresariais:

A abordagem preferencial da educação corporativa orienta a aprendizagem para atingir metas estratégicas e melhorar o desempenho empresarial. O foco na aprendizagem contextualizada faz a grande diferença conceitual na educação corporativa. (CORDÃO; MORAES, 2017, p.123)

É importante ressaltar que os resultados obtidos por meio destes questionários e que fomentaram as análises com os autores que compuseram essa pesquisa, não tem peso estatístico e refletem apenas a visão de um dos atores da política pública de inserção do jovem por meio das cotas de aprendizes, sugerindo um maior aprofundamento do estudo com ampliação da abordagem junto a mais atores envolvidos com a Política Pública de inserção do jovem no mercado de trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível a partir desse estudo verificar que a Política Pública de inserção do jovem no mercado de trabalho por meio das cotas de aprendizes tem acontecido no município de Araraquara/SP e que existe um olhar atento por parte do

órgão público responsável pela sua implementação. Por outro lado, ainda existe um grande número de vagas de aprendizes a serem preenchidas nas empresas, o que, segundo uma visão obtida nessa pesquisa, pode ter relação com o desconhecimento ou mesmo não reconhecimento por parte dos empregadores quanto aos reais benefícios que podem ser alcançados a médio prazo, considerando a formação de mão de obra qualificada que a empresa pode obter ao final do contrato do aprendiz.

Esse artigo deixa em aberto diversas lacunas que permitiriam um melhor entendimento e avaliação da política pública de inserção do jovem aprendiz no mercado de trabalho. Justamente por esse motivo é que talvez se encontre nele a sua principal contribuição uma vez que existe grande escassez de estudos acadêmicos que abordem diretamente o tema do jovem aprendiz, assim como seus resultados.

A análise dos resultados da Lei da Aprendizagem e da sua execução quanto Política Pública são extremamente importantes tendo em vista o impacto que podem exercer sobre o desenvolvimento regional, uma vez se propõe a auxiliar na inserção do jovem no mercado de trabalho, beneficiando sua formação profissional, sua inserção social por meio do trabalho e também quanto proposta que pode promover diretamente uma melhor qualificação da mão de obra contribuindo com ganho de produtividade e lucratividade das empresas. Seus resultados indiretos também podem ser avaliados, como sua influência nas taxas de desemprego, de redução de custos das empresas com processos de recrutamento e seleção, podendo contribuir inclusive com estudos que se propõem a correlacionar índices de criminalidade na juventude com a ausência de oportunidade de emprego, por exemplo.

Os pontos levantados nesse artigo deixam claro a necessidade de seguir com estudos sobre essa política pública, pois quanto mais entendimento sobre seus resultados, maior podem ser os seus reflexos na sociedade uma vez que ela tem relação direta não só com a geração de empregos, mas também com formação de mão de obra ainda no momento da juventude das pessoas, época essa que pode ser determinante em relação a escolha dos nossos caminhos no futuro.

REFERÊNCIAS

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm - Acesso em 21jun2019.

Brasil. Consolidação das Leis do Trabalho. Lei nº 13.467 de 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm - Acesso em 21jun2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido e MORAES, Francisco de. Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

D'ARCO, Leandro Nassif e CAVALCANTI-BANDOS, Melissa. Política Pública de inserção do jovem no mercado de trabalho: Estudo de Caso de Araraquara/SP (Resumo Expandido) – Franca/SP: Livro de Seminários, Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF, Seminário de Pesquisa, 2019

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Manual da Aprendizagem – O que é preciso saber para contratar o aprendiz, edição de 14-01-2014 – Disponível em: <http://www.al.senai.br/public/documentos/manual-da-aprendizagem-industrial.pdf> , Acesso em 18jan19

RICHARDSON, Roberto Jarry e Colaboradores. Pesquisa Social. Métodos e Técnicas. – São Paulo: Atlas, 1999

*SARAIVA, A.; PERET E. Desemprego sobe para 12,7% com 13,4 milhões de pessoas em busca de trabalho. Agência de Notícias IBGE 30 de abril de 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>. Acesso em 18 jun. 2019.

SECCHI, Leonardo. Políticas públicas. Conceitos, esquema de análise, casos práticos - São Paulo: Cengage Learning, 2013

SECCHI, Leonardo. Análise de Políticas públicas. Diagnóstico de Problemas, Recomendação de Soluções - São Paulo/SP: Cengage Learning, 2016

TERRA, Márcia de Lima Elias. Políticas Públicas e Educação – São Paulo/SP: Pearson Education do Brasil, 2017

SILVA, Christian Luiz da e LIMA, José Edmílson de Souza. Políticas Públicas e indicadores para o Desenvolvimento Sustentável – São Paulo: Editora Saraiva: 2010

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL – SENAC. Manual de Orientação as Empresas – Disponível em: <http://www.sp.senac.br/pdf/65722.pdf> Acesso em 18jan2019

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI. Aprendizagem Industrial – Manual de Orientação as Empresas. Disponível em: <http://www.sp.senai.br/cursos/7/aprendizagem-industrial?menu=30> Acesso em 18jan2019

TERRA, Márcia de Lima Elias. Políticas Públicas e Educação – São Paulo/SP: Pearson Education do Brasil, 2017

APÊNDICE A

PÚBLICO: GERENTE DO TRABALHO

Data de Preenchimento do Questionário: ____ \ ____ \ ____

Sexo: () Masculino () Femininoldade: _____

1. Qual o número de cotas de aprendizes na cidade de Araraquara/SP?

2. Qual o número de aprendizes contratados na cidade de Araraquara/SP?

3. Qual o número de vagas para aprendizes considerando as instituições formadoras da cidade?

4. Qual a sua opinião sobre o programa jovem aprendiz?

5. Qual o papel da gerencia regional do trabalho em relação a política pública de contratação do jovem aprendiz

6. Qual o principal benefício para a empresa quando contrata um jovem aprendiz?

() Formação de mão de obra qualificada e com base no negócios da empresa

() Contribuir para inserção do jovem no mercado de trabalho

() Agregar valor à marca por ser um trabalho social

() Cumprir com a legislação

() Todas as anteriores

() Não traz nenhum benefício

() Outros. Quais?

7. Qual a principal dificuldade na contratação do jovem aprendiz?

- Encontrar jovens com o perfil da empresa
 - Definir as áreas para atuação do aprendiz
 - Falta de orçamento para pagamento do salário do jovem aprendiz
 - Convencer a Diretoria da empresa para contratação do aprendiz
 - Burocracia na matrícula junto a instituição de ensino profissionalizante
 - Não temos dificuldades.
 - Outros. Quais?
-

8. Qual a principal dificuldade para empresa após a contratação do jovem aprendiz?

- Realizar o rodízio de funções
- Destinar um profissional para o papel de tutor do aprendiz
- Falta de orçamento para pagamento do salário do jovem aprendiz
- A indisciplina do Jovem
- Temos as mesmas dificuldades quando comparamos com os demais funcionários
- outros: _____

9. Qual a principal razão para não contratação de aprendizes por parte das empresas?

- Desconhecimento em relação a obrigatoriedade da Lei
 - Dificuldade em selecionar aprendizes
 - Falta de vagas nas escolas de aprendizagem
 - O aprendiz é um problema para a empresa
 - Não identificar benefícios para empresa e nem para sociedade
 - Outra. Especifique: _____
-

10. Você considera o jovem aprendiz como sendo parte de uma política pública de inserção social?

- Sim Não

Comente: _____

11. Participar do programa aprendizagem contribui com a melhora no desempenho escolar do jovem?

- Concordo Concordo parcialmente Indeciso Discordo Discordo plenamente

Comente: _____

12. O programa aprendizagem contribui com a empregabilidade do jovem.

- Concordo Concordo parcialmente Indeciso Discordo Discordo

plenamente
Comente: _____

13. Qual o principal benefício para o jovem quando é contratado como aprendiz?

- Sua qualificação profissional
- Contribui para sua empregabilidade
- Afasta da criminalidade
- Contribui com a renda da família
- Não traz nenhum benefício
- Outros. Quais?

14. Você gostaria de propor alguma melhoria ao programa aprendizagem?

Leandro Nassif D´Arco
e-mail: leandrodarco@gmail.com

EFICÁCIA, EFICIÊNCIA, EFETIVIDADE E RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR NA PERSPECTIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

OLIVEIRA, Maria Angélica de Araújo
Mestranda - Uni-FACEF
mangelaraujo@yahoo.com.br

OLIVEIRA, Paulo de Tarso
Livre Docente - Uni-FACEF
ptarsoliveira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10.12.1948 (UNESCO BRASIL, 1998), versa em seu preâmbulo que o cumprimento dos direitos e liberdades adotados no documento, tenha o ensino e a educação como instrumento mediador. O artigo 26 do mesmo documento, estabelece sobre a garantia de instrução a todo ser humano, devendo ela ser, em nível superior, acessível a todos, com base no mérito.

A mesma ONU, no ano de 2015, define "17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável" a serem perseguidos pelas nações de todo planeta, sendo o 4º objetivo, do que foi denominado "Agenda 2030", intitulado: "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", (ONU, 2015) e apresenta no item 4.3 o compromisso em garantir o acesso à educação superior de qualidade.

O documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação, traz no preâmbulo, que este nível educacional deve atingir e manter um padrão essencial de qualidade. No 1º artigo o documento apresenta um dos objetivos da Educação Superior:

Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. (UNESCO, 1998, p. 4).

A educação, de forma geral, é concebida por Demo (1995) como pilar constituído por duas vigas, sendo uma formal e outra política. A primeira habilita para o manuseio do conhecimento (que poderá ser utilizado para o bem ou para o mal), que segundo o autor é o mais poderoso instrumento de batalha, enquanto o

segundo reveste o indivíduo de, e para cidadania (de quem o conhecimento é dependente para ser utilizado para o bem ou para o mal), sendo que esta: "...começa, inapelavelmente, com o gesto contestatório, com a capacidade de dizer não. A crítica é o seu berço. A coragem de transgredir motiva a alternativa. O conhecimento inquiridor provoca a inovação." (DEMO, 1995, p. 50)

Em outra obra o autor aponta que o cerne da cidadania, é a capacidade de pensar, de aprender e por fim, gestação da consciência crítica (DEMO, 2000, p. 145). Teixeira, Salomão e Teixeira (2015) também defendem a crítica como instrumento do conhecimento.

Bertolin (2007) considera que as IES tem o compromisso em atender demandas nacionais e regionais do Estado, da comunidade e do mercado, além do objetivo de formação do indivíduo nos aspectos cultural, científico e profissional. O autor aponta ainda que as demandas podem ser, por vezes, incongruentes e exemplifica com a expectativa histórica da educação, versus a formação para atendimento ao mercado de trabalho, com sua exigência por uma mão de obra especializada. As diferentes expectativas, podem também representar diferentes conceitos do que seja uma educação de qualidade.

Castro (2006) traz a distinção entre eficácia e eficiência, em que a primeira dirige o seu foco para os resultados, enquanto a segunda empenha-se com a forma, os meios para bem executar um trabalho. Considerando a expectativa de formação do Administrador, podemos inferir que os métodos utilizados no processo formativo, representam a eficiência ou ineficiência deste, enquanto que finalizar a formação em atendimento à demanda, seja cumprir com eficácia, o objetivo proposto.

Davok (2007) emprega Sander (1995) ao declarar que uma educação de qualidade compreende diversos conceitos, com base em diversas perspectivas e apresenta a educação de qualidade, como sendo uma expressão que indica eficiência, eficácia, efetividade e relevância educacional e os respectivos conceitos baseados em critérios, conforme quadro 1:

Quadro 1 - Elementos, Conceitos e Critérios para uma Educação de Qualidade

Elemento	Conceito	Critério
Eficiência	Obter o máximo em resultados com o mínimo de recursos.	Econômico
Eficácia	Alcançar as metas/objetivos propostos.	Institucional
Efetividade	Atender as necessidades da comunidade externa.	Político
Relevância	Ser representativo em importância, significado e pertinência.	Cultural

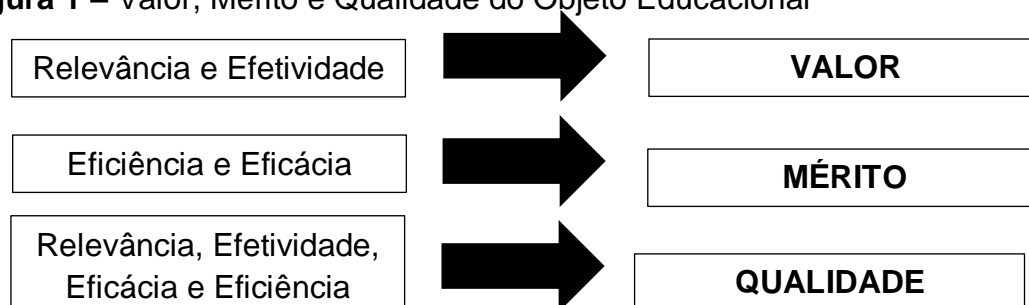
Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Bertolin (2007) considera que o propósito da educação superior neste século, somente será alcançada se atender a questão qualitativa, sendo esta condição mínima para tal, o que significa atingir eficiência, eficácia, efetividade e relevância no processo formativo.

Davok (2007) recorre a Sander (1982) que aventa a possibilidade de avaliação da qualidade da educação sob os aspectos substantivos e instrumentais e apresenta o Paradigma Multidimensional de Administração da Educação, de acordo com as perspectivas econômica, pedagógica, política e cultural e estas em conformidade ao critério de eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Ainda de acordo com a autora, o aspecto substantivo representa o nível de alcance dos objetivos políticos da sociedade, enquanto o aspecto instrumental estabelece o nível de eficiência e eficácia dos meios utilizados na educação.

Segundo Davok, "Se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade ele não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade". (DAVOK, 2007, p. 513)

Figura 1 – Valor, Mérito e Qualidade do Objeto Educacional

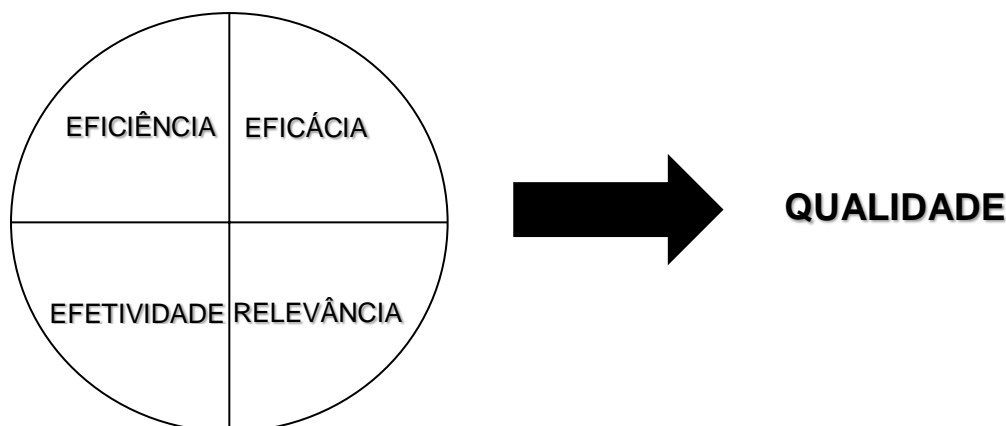


Fonte: Elaborado pelos autores

Com base nos estudos de Sander (1995) apresentados por Davok (2007), qual a eficiência, eficácia, efetividade e relevância na formação do Administrador e portanto a qualidade deste profissional? Como é possível aferir qualidade e considerar que ela foi alcançada ao oferecer um novo profissional Administrador ao mercado?

Mazucato (2013) alerta sobre os impactos de entendimento da totalidade de forma fragmentada, em que as partes deixam de ser elementos do conjunto e passam a competir, de acordo e somente com seus próprios valores e significados. Neste sentido, é essencial que os elementos que, neste entendimento, compõe o todo do que adotamos como qualidade, sejam componentes desta, de forma equalizada.

Figura 2 – Elementos que compõe a Qualidade



Fonte: Elaborado pelos autores

Scremin e Aimi (2008), consideram que o termo qualidade é fonte de conceitos diversos que carregam perspectivas também diversas, de acordo com os valores que se atribui ao assunto. No âmbito do ensino superior, as autoras observam que o termo é utilizado como argumento em múltiplos contextos, entre eles, as reformas curriculares, enquanto Bertolin (2017) acrescenta que a qualidade na educação superior é constituída pelos elementos relevância, diversidade, equidade e eficácia.

Demo (1995) considera a qualidade como elemento de ação do homem, com sentido de perfeição, de acordo com expectativas diversas e que atribuir qualidade à algo ou à alguém, tem relação mais próxima ao ser e não ao ter. O autor diferencia (mas não aparta) a qualidade nos aspectos formal e político, em que no primeiro, vislumbramos a capacidade instrumental e técnica, enquanto o segundo aspecto - político - relaciona-se a competência de realização com foco nos seus valores. Para o autor, a qualidade formal conduz os meios, à medida que qualidade política observa os fins.

Assim como Demo observa a qualidade como elemento de ação do homem, Teixeira, Salomão e Teixeira (2015), consideram que também o homem é o cerne da organização e da administração. Alcançamos assim uma bifurcação entre qualidade e administração, que encontram o seu principal componente: o indivíduo.

Bertolin (2017) acompanha o pensamento de Demo, ao considerar a subjetividade na definição do que seja qualidade, uma vez que dar sentido ao termo, implica a perspectiva de quem o faz. O autor traz ainda os elementos (entradas e/ou recursos; processos; resultados e/ou saídas) que compõe as estruturas sistêmicas para avaliação da qualidade na educação. As DCN, objeto de análise do presente estudo, enquadram-se em que etapa deste processo? São elementos de entrada, processo ou resultado para avaliação da qualidade na formação do Administrador?

A resposta à questão, encontra argumentos também em Bertolin (2007), conforme quadro 2.

Quadro 2 - Estrutura básica do sistema de indicadores para o Sistema de Educação Superior Brasileiro (SESB)

Indicadores de entrada	Gastos com educação, investimento com tecnologia de informações e quantidade e formação dos docentes.	Gastos com educação
		Investimento em TIC
		Quantidade e formação de docentes
Indicadores de processo	Contexto pedagógico e organizacional ou características primárias, relativas a participação direta do processo de educação e secundárias, relativas ao apóio à organização das características primárias.	Número de horas de ensino
		Acesso e utilização das TIC
		Número de horas, salário e dedicação dos docentes
Indicadores de resultados	Características relativas aos propósitos intermediários e últimos da educação.	Nível de êxito dos alunos em exames
		Porcentagem de matriculados e taxas de escolarização
		Impactos no desenvolvimento econômico e social

Fonte: Bertolin (2007, p. 205)

2. A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR

As primeiras escolas de ensino superior brasileiras, desembarcaram no país em 1808, juntamente com a família real portuguesa, que decidira, sob a ameaça de invasão napoleônica, fazer da colônia brasileira a sede do governo português. Fávero (2006) aponta esta como uma das diversas tentativas sem sucesso, de se fundar neste país uma IES. Estas escolas, poucas, públicas e constituídas de maneira isolada, pretendiam, segundo Martins (2002) a concessão de um diploma para ocupação de cargos singulares e a garantia de prestígio social.

A Constituição Federal de 1891 (BRASIL, 1891), autoriza por meio do artigo 35 a criação de IES para além do âmbito público, permitindo assim o acesso privado na organização destes estabelecimentos.

O acesso das Instituições privadas ao ensino superior deu início a um processo que vários autores chamam de mercantilização da educação, ou seja a educação considerada como mercadoria e como tal pode ser precificada e vendida no mercado. O ensino superior em Administração é particularmente uma mercadoria com forte apelo mercadológico, fazendo com que seja cobiçado entre as Instituições de ensino privadas. Paula e Rodrigues (2006) apontam o custo baixo para implantação deste ensino, como sendo um fator que desperta interesse destas Instituições e em alusão ao termo macdonaldização, utilizado por alguns autores, referem-se a elas como universidades-lanchonete, onde conteúdos fast-food são servidos.

O nascimento da ciência administrativa não se deu com o tal, mas como atividades relacionadas ao comércio. Barros et.al (2011) apresentam o pouco interesse contemporâneo em relacionar a origem da Administração, aos saberes empíricos das atividades comerciais e consideram que desestimar a importância desta origem, é assumir uma perspectiva hegemônica desta ciência. Os autores trazem também que a transmissão dos saberes das atividades comerciais não tiveram a sua estreia nos bancos escolares, mas por meio da vivência diária.

Cunha (2006) apresenta a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo em 1933, como território para aqueles que objetivavam aperfeiçoar seus estudos, mas também para aqueles que buscavam preparação para exercer funções de destaque nas grandes empresas particulares.

Oliveira (2009) apresenta quatro efeitos da globalização em relação à educação, sendo uma delas o estabelecimento desta, como intuito de preparação para trabalho em virtude das mudanças nos processos produtivos.

Bertero, Caldas e Wood Jr. (1999) em trabalho que aborda a produção científica em Administração de Empresas, com destaque desfavorável ao que se produz no Brasil, revelam o quão a falta de uma fase preparatória, vivenciada por outros campos do conhecimento e nomeada pelos autores como período gestacional, trouxe consequências que resultam na fragilidade da teoria e da reflexão para esta disciplina. A teoria e a reflexão são elementos essenciais para para a Administração, assim como para as demais ciências. Ignorar esta importância é admitir a desconstrução das bases que permitem a sustentação da prática de qualquer disciplina.

Gonçalves et.al. (2013) apontam para a característica "importada" dos conteúdos que preenchem os currículos destinados à formação do Administrador. As questões abordadas no processo de formação do Administrador consideravam uma realidade que não seria encontrada no exercício da profissão. A direção tomada na formação do Administrador, o colocava em posição diversa ao que lhe seria exigido pelo mercado, uma vez que os conteúdos abordados tratavam de um contexto não experienciado pelas organizações brasileiras.

A formação do Administrador, torna-se primordial para atendimento ao intenso momento de industrialização pelo qual o país transitava. Esta necessidade não é de exclusividade desta época ou desta profissão. Fávero (2006) apresenta a relação estreita (ao menos deveria ser) entre a sociedade e a universidade, em que esta constitui-se como espaço de discussão das necessidades daquela, assim como instrumento na busca por soluções aos problemas vivenciados. O autor relata ainda o distanciamento sociedade/universidade, em que a última perde o seu sentido de existência, ao ser concebida como um bem cultural à serviço de uma minoria. O nacionalismo desenvolvimentista dos anos 50 e 60 é apontado por Fischer (2001) como a mola propulsora dos esforços daquela época para o ensino em administração.

Barcellos, Denagnello e Saliés (2011) consideram que a estrutura dos cursos de Administração no Brasil, foi estabelecida com base na emergência do mercado e do capital para construção de um profissional operacional e acrítico. Uma disciplina constituída para gerir de maneira estratégica os processos organizacionais, acaba por produzir um profissional apto a atuar no campo operacional como parte da esteira produtiva, sem que precise pensar, sugerir, desenvolver, enfim, sem que precise administrar.

Na busca pelo atendimento à realidade brasileira, a reforma do ensino promovida por Francisco Campos em 1931, é apontada por Fávero (2006) como intento em alinhar o ensino, à necessidade de modernização do país.

Fischer (1993) considera o processo de desenvolvimento brasileiro como escopo para o ensino de administração no país e o ensino em administração como fruto do contexto. Torna-se claro portanto, que ensinar a administrar faz-se necessário para atendimento ao progresso experienciado e que este ensino é construído com base no cenário que se apresenta. Será este o prognóstico de que formar um Administrador requer considerar quando se forma este Administrador, no contexto histórico do desenvolvimento brasileiro?

A preparação do Administrador, assim como outros profissionais, exige um cuidado que não poderá ser restrito à disseminação de conhecimento. Lourenço, Lima e Narciso (2016) alerta que a educação não pode ser reduzida ao conhecimento, sendo este o instrumento formal que conduz à educação e que o atingimento da qualidade desta, se dá por meio da formação plena do indivíduo. Ainda segundo a autora, a qualidade da educação tem sido mensurada em relação ao que o mercado espera dela. Considerar a educação e aferir sua qualidade com base na expectativa do mercado, acaba por deturpar o real sentido de educar, de preparar o indivíduo para que este seja agente do seu próprio desenvolvimento.

Ao tecer considerações a cerca da educação e do conhecimento, Demo (1999) aponta uma parceria necessária, insuficiente e controversa entre os dois temas, em que podemos destacar em alinhamento ao interesse do presente

estudo, o item "controversa" desta parceria, que segundo o autor esconde a ameaça do conhecimento, quando relacionado de forma exclusiva ao crescimento econômico. Em contraponto, o autor assinala o quanto a competitividade detém dependência em relação à educação, o que resulta em um cenário em que aqueles com maior nível de educação terão lugar no mercado (mesmo que um posto não muito atraente) e serão em consequência cada vez menos bem pagos.

Lourenço, Lima e Narciso (2016) considera a importância de que, não se deva vislumbrar a formação do Administrador somente sob o aspecto econômico, em detrimento a complementar face social e humana e ainda defende que, a educação com foco exclusivo na empregabilidade, perde o seu sentido e cede então espaço à instrução. Demo (1999) não desconsidera a formação para o mercado, mas aponta para que este seja um foco secundário, uma vez que primeiramente deve-se ater a perspectiva da cidadania.

Marta Nussbaum alerta para que a educação não tenha como propósito a produção de "máquinas lucrativas" em detrimento a construção de cidadãos, na essência do termo. Ainda segundo a autora:

De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas - o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso - também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro. (NUSSBAUM, 2015, p. 4)

A autora manifesta ainda a preocupação de que as competências relacionadas às humanidades, tão importantes quanto aquelas necessárias à lucratividade, sejam vencidas no que se tornou uma competição. Esta competição, nos dá mostras de que a lucratividade é o competidor com maior número de adeptos e patrocínio, o que faz com que seja, na maioria das vezes, o campeão deste certame.

O tempo de, e para formação superior, contempla um espaço oportuno e campo fértil para que novas concepções sejam agregadas à Administração e ao Administrador. A preparação de um profissional apto à administrar, demanda a construção de um saber que transita livremente por disciplinas diversas. Estas disciplinas, são parte de projetos pedagógicos constituídos à partir de documentos legais, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Partiremos então rumo às DCN para análise desta política pública que fundamenta a formação do Administrador no país, intentando identificar os elementos considerados qualitativos - eficiência, eficácia, efetividade e relevância - em meio ao que se espera deste profissional. Demo (1995) vêm novamente à baila apontando o compromisso da universidade com a qualidade na construção do conhecimento e alerta para que essa incumbência, não seja resumida ao que o autor denomina de fabricação de conhecimento bisonho.

O documento (DCN) que trata das diretrizes para formação em Administração, é datado do ano de 2005 e estabelece no artigo 3º as premissas que constituem um profissional apto para atuar:

O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as

questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador. (BRASIL, 2005, p. 2)

Na sequência, o 4º artigo determina as habilidades que deverão ser desenvolvidas para que se atinja o estabelecido no artigo anterior:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais

O artigo 5º do mesmo documento, estabelece:

Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito

das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras [...] (BRASIL, 2005, p. 2)

Em continuidade o artigo apresenta os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no processo de formação do Administrador:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

O cumprimento das DCN e seus desdobramentos no término da graduação, deve ser entendido como satisfatório em atendimento às questões legais, sem no entanto ser encerrado como formação, uma vez que este processo é permanente e necessário. (DEMO, 1995, p. 59).

As DCN não estabelecem prazo mínimo e máximo para conclusão do curso, mas delega a tarefa à Resolução específica. A atribuição é cumprida pela Resolução n.º 2 de 18 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que define carga horária mínima para conclusão de cursos de bacharelado presenciais e delega às IES a obrigatoriedade em fixar no Projeto Pedagógico, a carga horária total. À graduação presencial em Administração, foi atribuída a carga horária mínima de 3.000 horas.

Demo (1995) alerta para que a formação seja um processo que permita a transgressão do aluno em termos curriculares (de um currículo extensivo para o intensivo, para que haja de fato desempenho qualitativo), de maneira que ele possa ser protagonista na construção de um projeto próprio, tendo a universidade como espaço de acolhimento. Sobre a Universidade o autor completa:

A manifestação primordial da prática da qualidade está, certamente, em tornarem-se escola e universidade lugares privilegiados da construção permanente renovada da oportunidade de futuro. Nada é mais prático para

a sociedade do que essa utopia. A competência de construir e participar é que alimenta a expectativa de uma sociedade mais humana, cuja chance é tanto mais viável quanto mais dispõe do instrumento primordial de desenvolvimento: educação e conhecimento. (DEMO, 1995 p. 66).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As oito habilidades consideradas pelas DCN como condição para formação do administrador, apresentam elementos que revelam critérios de qualidade.

A eficiência, definida como critério econômico e com o conceito de que se realize mais com menos recursos, pode ser analisada sob perspectiva da Resolução que determina a carga horária mínima de 3.000 horas para formação do Administrador. Embora esta definição não seja critério das DCN, a responsabilidade de atribuição foi abordada pelas DCN, o que a coloca sob o escopo deste documento.

Consideramos desta forma que realizar mais representa formar o maior número possível de Administradores, com o mínimo de recursos possível. Para definir quais são os recursos, recorreremos aos indicadores de processo apontados por Bertolin (2007), em que são considerados, a quantidade de horas de ensino, o acesso e utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e número de horas, salário e dedicação dos docentes. Estes recursos deverão ser empregados de forma reduzida, para que se alcance o mínimo possível de horas de ensino (neste caso a carga de 3.000 definida), sendo o acesso às TIC instrumento que auxilia nesta redução, e por fim o menor número de horas de docentes, o que se traduz em menor dedicação e encolhimento do que se paga ao professor, seja pela diminuição do número de horas trabalhadas, ou ainda pela redução no valor da hora aula.

O alcance do objetivo revela a eficácia da tarefa e atende ao critério institucional. Alcançar o objetivo na formação do Administrador, significa contemplar o que foi convencionado no artigo 3º das DCN com apoio das habilidades descritas no artigo 4º.

Conforme proposto por Davok (2007), cumprir a eficiência e eficácia da tarefa, expressa o seu mérito e de acordo com as DCN é possível que seja aferido o mérito na formação do Administrador.

A efetividade, cujo critério é político, poderá ser aferida na capacidade do formando em atender as necessidades da comunidade externa. A efetividade na formação do Administrador está refletida no proposto pelo 5º artigo das DCN, em que se estipula a importância de que este profissional aja em atendimento à realidade.

Por fim a relevância e o seu critério cultural, será evidenciada na importância, significado e pertinência deste profissional. Talvez seja este o questionamento de maior pertinência: Porque a sociedade precisa de um Administrador? Não é possível encontrar tal resposta ou mesmo parte dela, nas DCN.

A Administração não é uma ciência exclusiva à organização, embora seja este o seu maior campo de aplicação, logo o Administrador também não é de sua exclusividade. Teixeira, Salomão e Teixeira (2015), em capítulo intitulado "Administração para a Vida", nos brindam com a importância da Administração e consequentemente do Administrador, para ocasiões pessoais e/ou profissionais. Administra-se uma casa de saúde, assim como pode-se administrar uma guerra, condições opostas que se beneficiam da ciência administrativa. Para isto retomamos aqui Demo (1995), que nos revela que o conhecimento (neste caso administrativo) poderá ser usado para o bem ou para o mal.

A consciência da importância, neste caso relevância, da formação em Administração, nos é dada de forma clara por Teixeira, Salomão e Teixeira:

Com relação ao futuro da humanidade e da natureza, para além do uso cotidiano de recursos administrativos, faz-se necessário pensar a administração para a vida no sentido de contribuição que essa formação pode dar para manutenção das condições necessárias de vida na Terra. O quadro que se delineia traz perspectivas de escassez de recursos e de necessidade do uso da criatividade para o gerenciamento da vida. A administração é uma das ciências que mais têm a colaborar para a definição e manejo das transformações futuras na busca de soluções e de saídas. O curso de administração traz uma formação ampla, contando com os conhecimentos de várias áreas que são aplicados na prática. Essa formação em potencial prepara o profissional para uma visão sistêmica do mundo: consciência da interligação e inseparabilidade de todas as coisas. (TEIXEIRA, SALOMÃO e TEIXEIRA, 2015 p. 15)

Retomando Davok (2007), efetividade e relevância são indicativos de valor e ao reunir a eficiência, eficácia, efetividade e relevância na formação do Administrador, temos o conjunto do que o autor considera como qualidade.

Diante a tamanha relevância da Administração e do Administrador, resta-nos o questionamento crítico que poderá servir a outros estudos: Porque não existem aspectos da relevância desta formação nas DCN e quais são argumentos, além dos poucos aqui apresentados, para que sejam contemplados neste documento?

Esperamos que novos estudos possam enriquecer o tema e evidenciar os benefícios da ciência administrativa à serviço da humanidade.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Rebeca de Moraes Ribeiro de; DELLAGNELO, Eloise Helena do Livramento; SALIÉS, Gabriel Portela. Universidade, Sociedade e Formação do Administrador: uma reflexão necessária. Administração: Ensino e Pesquisa, [S.l.], v.

12, n. 4, p. 671-696, dez. 2011. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/155>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BARROS, Amon Narciso de. et al. Apropriação dos saberes administrativos: um olhar alternativo sobre o desenvolvimento da área. RAM, Revista de Administração Mackenzie (Online), São Paulo, v. 12, n. 5, p. 43-67, out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712011000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BERTERO, Carlos Osmar; CALDAS, Miguel Pinto; WOOD JR., Thomaz. Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 147-178, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65551999000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10339>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BERTOLIN, Júlio César Godoy. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 28 ago. 2019.

BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Resolução nº 2 de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12710-resolucoes-ces-2007>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CASTRO, Rodrigo Batista de. Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública. 30º EnANPAD - Encontro Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Administração, **Trabalhos Apresentados**, set. 2006, Salvador, BA. Disponível em:

http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_evento_edicao=10&cod_edicao_subsecao=149&cod_edicao_trabalho=5281. Acesso em: 02 jul. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 151-204.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2019.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DEMO, Pedro. **Educação e Desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. Campinas: Papyrus, 1999.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2019.

FISCHER, Tânia. A formação do administrador brasileiro na década de 90: crise, oportunidade e inovações nas propostas de ensino. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 11 a 20, mai. 1993. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8546>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FISCHER, Tânia Maria Diederichs. Difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 123-139, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2019.

LOURENCO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 691-718, nov. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000300691&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2019

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirurgica Brasileira, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MAZUCATO, Thiago. Ideologia e utopia em Karl Mannheim. Revista Sem Aspas, [S.l.], p. 187-195, nov. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/6934>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. Tradução Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2019.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso: 12 fev. 2018.

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nova York, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PAULA, Ana Paula Paes de; RODRIGUES, Marco Aurélio. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 46, n. spe, p. 10-22, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902006000500001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SCREMIN, Greice; AIMI, Daniela da Silva. Qualidade na educação superior: conceitos e visões. Políticas Educativas – PolEd, [S.l.], v. 2, n. 1, ene. 2011. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/18355> >. Acesso em: 04 jul. 2019.

TEIXEIRA, Hélio Janny; SALOMÃO, Sérgio Mattoso; TEIXEIRA, Clodine Janny. **Fundamentos de administração: a busca de essencial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. In: Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao/Imprimir.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LEI Nº 11.947/09: Uma análise sobre a evolução da alimentação escolar como política pública educacional.

PEREIRA, Felipe Augusto Fogaça
Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Franca
felipefogaca1@hotmail.com

OLIVEIRA, Letícia Trevizolli de
Mestranda em Direito – UNESP FCHS
leticiatrevi.ol@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação se configura como um direito fundamental dentro do ordenamento jurídico brasileiro, sendo sua garantia consolidada na Constituição Federal como um dever do Estado, da família e da sociedade, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento do ser humano, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No mesmo sentido, o texto constitucional também garante a alimentação como um direito social, sendo um dever do Estado elaborar e executar políticas públicas que permitam uma alimentação saudável e equilibrada a todos.

O presente artigo tem como objetivo uma análise sobre a evolução alimentação escolar como política pública educacional no Brasil, desde o seu início na década de 40 com doações de organismos internacionais, até a elaboração do Programa Nacional de Alimentação Escolar, criado em 1955, sendo o programa de segurança alimentar mais antigo do país.

Desta forma, o trabalho se divide em três etapas. Na primeira, é feita uma análise histórica da alimentação escolar no Brasil, com início nas primeiras campanhas realizadas pelas próprias escolas, sem participação do Estado, mas fundamentais para que fosse notada a importância de um programa de nutrição estudantil relevante, passando pelos primeiros programas de merenda sob responsabilidade pública e analisando sua evolução até chegar no momento atual.

Na segunda parte, uma análise mais aprofundada sobre a Lei 11.947/09, responsável por instituir as diretrizes atuais do Programa Nacional de Alimentação Escolar, com todas as particularidades que colocaram o programa como uma referência no cenário internacional.

Por fim, após uma análise histórica da evolução das políticas públicas de alimentação e de um estudo sobre as diretrizes de execução do programa atual, apresentamos uma reflexão sobre os principais obstáculos encontrados pelos

gestores para uma execução eficiente do PNAE, que impedem que o programa tenha a adesão e qualidade desejadas.

A pesquisa tem como fundamentação obras de autores como Erika Fischer e Josiane Tiborski César, além de relatórios e dados históricos apresentados por órgãos públicos, como o Tribunal de Contas da União, Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Para tanto, foi utilizado o método dedutivo, com pesquisa bibliográfica, histórica, documental e legislativa.

2. A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

A história da alimentação escolar no Brasil tem início na década de 1940, com a iniciativa de algumas escolas de arrecadar alimentos para os estudantes. Nessa fase, a maior parte dos alimentos era proveniente de doações de organizações e governos internacionais, não havendo ainda participação do Governo Federal. Entretanto, os resultados dessas ações foram fundamentais para que o Estado notasse a importância da alimentação escolar para a permanência dos estudantes, e também como forma de reduzir os índices de desnutrição infantil.⁵⁵

A partir da década de 50 foi estruturado o primeiro programa de merenda escolar em âmbito nacional sob responsabilidade pública. Em tal período, o programa ainda se apoiava em doações de governos internacionais, vindas em maior parte do excedente de alimentos produzidos nos Estados Unidos, principalmente leite em pó desnatado, farinha de trigo e soja.

Nessa conjuntura foi assinado o Decreto nº 37.106, em 31 de março de 1955, estabelecendo a Campanha da Merenda Escolar (CME), celebrando convênios com diversos organismos internacionais, como o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), atual UNICEF, para financiamento do programa e recebimento de doações de alimentos. Com a diminuição das doações, a partir da década de 60, o Governo Federal passou a adquirir alimentos para suplementar o programa.⁵⁶

Em 1972 foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), responsável pelo nascimento do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), vinculado ao Ministério da Saúde. Esse programa se tornou responsável pelos sistemas de aquisição, armazenamento e distribuição de todos os programas de suplementação alimentar, como a merenda escolar. Após algumas

⁵⁵ CHAVES, Lorena Gonçalves; BRITO, Rafaela Ribeiro de. **Políticas de Alimentação Escolar**. Brasília: Centro de Educação a Distância – CEAD, Universidade de Brasília, 2006. p. 16.

⁵⁶ FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. **PNAE**. Programa Nacional de Educação Escolar. Histórico. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 05 set. 2019.

evoluções, o programa passou a ser denominado “Programa Nacional de Alimentação Escolar” (PNAE), nome que perdura até os dias de hoje.⁵⁷

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a alimentação passou a ser dever do Estado, da família e da sociedade, conforme dispõe o seu artigo 227:

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.⁵⁸

Além do artigo 227, mais cinco dispositivos constitucionais ainda preceituam sobre o assunto por outros prismas:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
(...) III - a dignidade da pessoa humana;⁵⁹

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)⁶⁰

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)⁶¹

Desde sua criação até 1993, o programa se dava de maneira centralizada, onde o órgão gerenciador era responsável pela elaboração do cardápio, assim como dos processos licitatórios para aquisição dos gêneros alimentícios e sua posterior distribuição pelo território nacional. Em 1994, a lei nº 8.913/94 permitiu o convênio entre União, estados e municípios, descentralizando os recursos para execução do programa em todas as suas fases. A lei ainda trouxe grande inovação ao estabelecer o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e ao dispor que os cardápios deveriam ser elaborados por um nutricionista capacitado.

⁵⁷FISCHER, Erika. **Alimentação escolar brasileira: percursos e desafios**. Disponível em: https://alimentacaosaudavel.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-Alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-brasileira_-_percursos-e-desafios_Erika-Fischer_rev09_maior_2018-4-1.pdf. Acesso em 05 set. 2019.

⁵⁸BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02 set. 2019.

⁵⁹BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02 set. 2019.

⁶⁰BRASIL. loc. cit.

⁶¹BRASIL. loc. cit.

Em 2001, um novo avanço no PNAE se deu por meio da Medida Provisória nº 2178-36/01, estabelecendo a obrigatoriedade de que 70% (setenta por cento) dos recursos fossem aplicados exclusivamente em produtos básicos e o respeito aos hábitos alimentares regionais e à vocação agrícola do município, fomentando o desenvolvimento da economia local.

Nesse sentido, fica claro que a alimentação escolar no Brasil se deu por um processo de evolução vagaroso, até culminar na capilaridade e eficiência atingida pelo PNAE nos dias de hoje, passando a ser referência no cenário internacional. O desenvolvimento do programa desde seus primórdios teve seu ápice com a sanção da Lei 11.947/09, que sintetizou as diretrizes testadas em diversos momentos, passando a nortear o PNAE e a gerir sua evolução. Sendo assim, nos aprofundaremos nos detalhes desse dispositivo no próximo capítulo.

3. ANÁLISE DA LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009

Conforme demonstrado, o desenvolvimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar teve seu ápice com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe, especificamente, sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na educação básica da rede pública de ensino, apontando uma série de diretrizes (conforme o disposto em seu artigo 2º e incisos) a serem seguidas para permearem sua implantação.⁶²

Nesse aspecto, preferimos pela análise dos artigos que consideramos como mais relevantes para a presente pesquisa, trazendo a explicação do seu texto e a aplicabilidade no contexto da educação e da alimentação brasileira.

Isso se justifica uma vez que a legislação se remete, justamente, à ligação existente entre a alimentação escolar e uma educação de qualidade. Isso porque somente a alimentação adequada (com alimentos, qualidade e quantidade adequados) poderá satisfazer as necessidades alimentares e nutricionais do educando durante o seu período de permanência na escola.⁶³

Primeiramente, conforme suas diretrizes, a lei direciona para a instituição de uma alimentação saudável. A orientação corresponde ao uso de alimentos variados e que possam, portanto, contribuir para o desenvolvimento e rendimento escolar dos alunos. A escolha dos alimentos ainda deve ser realizada

⁶²BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância**. 8. ed. atual. Brasília: MEC, FNDE, 2018. p. 18.

⁶³Id. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Poder Executivo. Brasília, DF, 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

com respeito à cultura e a tradição, estando em conformidade com o estado de saúde e a faixa etária dos alunos.⁶⁴

No mesmo sentido, também há a necessidade de uma educação alimentar nutricional, incluída no próprio processo de ensino. Assim, é necessária a abordagem de temas que envolvam alimentação e nutrição, por ações inseridas dentro das temáticas curriculares, a fim de direcionar os educandos para o desenvolvimento de hábitos saudáveis de alimentação.

O programa também deve ser efetivado de maneira universal, ou seja, o Governo deve estar apto para atender, de maneira igualitária, todos os alunos matriculados na rede pública de educação básica, para que sejam beneficiários da política pública de alimentação escolar gratuita. Assim, outra diretriz se remete à participação social, de forma que cabe à comunidade atuar controlando e fiscalizando a prestação dos Estados, Distrito Federal e municípios como garantidores da alimentação escolar.⁶⁵

A lei ainda direciona para o apoio ao desenvolvimento sustentável, incentivando a diversidade de alimentos e valorizando sua aquisição diretamente de agricultores e empreendedores familiares rurais, bem como das comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos. Assim, por meio de tal política, é possível dinamizar a economia local e, através da alimentação escolar, contribuir para a geração de empregos e de renda.⁶⁶

Por fim, a última diretriz reforça o direito à alimentação escolar, com a intenção de garantir aos educandos segurança alimentar e nutricional, com acesso igualitário. A lei preza por uma alimentação que respeite as diferenças dos alunos (como condições biológicas, faixa etária e condição de saúde, por exemplo), sendo capaz de atender, de forma específica e direcionada, àqueles que se encontrem em vulnerabilidade social.⁶⁷

Nesse sentido, todas as disposições presentes nos incisos da Lei nº 11.947/09, apontam para o desenvolvimento e rendimento dos alunos beneficiários, conforme reforça o artigo 4º:

Art. 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.⁶⁸

⁶⁴BRASIL. Ministério da Educação (MEC), op. cit. p. 19.

⁶⁵Ibid., p. 20.

⁶⁶Ibid., p. 28.

⁶⁷Ibid., p. 21.

⁶⁸BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Poder Executivo. Brasília, DF, 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

Percebemos, desta forma, que a merenda oferecida na escola atua como um instrumento de ensino para uma educação alimentar sustentável e saudável, não constituindo uma mera refeição, pois além de nutrir os educandos para que estejam aptos para absorver os ensinamentos, também possibilita - por meio da experiência - um método de fomento do aprendizado e entendimento dos alunos sobre os alimentos consumidos.⁶⁹

Nesse sentido, além de satisfazer as necessidades corporais, a alimentação também desenvolve aspectos sociais e culturais,⁷⁰ suprimindo aspectos emocionais da criança por meio de valores simbólicos criados em torno da refeição, sejam eles gustativos, sociais ou psicológicos, todos advindos das relações criadas em torno e a partir da refeição oferecida.⁷¹

Ato contínuo, cabe mencionar que lei ainda estipula a forma de repasse de recursos financeiros para a execução do plano, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), determinando que no mínimo 30% do total dos repasses deverão ser utilizados para a aquisição de alimentos provenientes da agricultura familiar, priorizadas conforme as diretrizes.⁷²

A obrigatoriedade trazida pela lei contribui para a organização e qualificação comercial da agricultura familiar, além de propiciar àqueles que adquirem os alimentos, hábitos saudáveis. Nesse contexto, a ligação entre o PNAE e a agricultura familiar produz efeitos positivos no combate da pobreza pela geração de renda e agregação de valor, além de prezar pela sustentabilidade e garantir segurança alimentar.⁷³

Além do apresentado, uma disposição que merece atenção nos remete ao texto dos artigos 11 e 12 da lei analisada. Para a eficácia da alimentação escolar, deve haver, necessariamente, a contratação de um nutricionista que assuma a responsabilidade técnica pelo programa. O seu papel⁷⁴ é fundamental no

⁶⁹MORGAN, Kevin, SONNINO, Roberta. Repensando a alimentação escolar: o poder do prato público. In: **Estado do Mundo 2010**. Transformando culturas. Do consumismo à sustentabilidade. Trad. Claudia Strauch. Worldwatch Institute. Salvador: UMA, 2010. p. 72.

⁷⁰ROTEBERG, Sheila; VARGAS Sonia de. Práticas alimentares e o cuidado da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família. In: **Revista Brasileira Saúde Materna Infantil**. Recife, v. 4, n. 1, p. 85-94, jan./mar., 2004. p. 86.

⁷¹ROMANELLI, Geraldo. **O significado da alimentação na família: uma visão antropológica**. In: Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, v. 39, n.3, jul/set. 2006. p. 336.

⁷²BRASIL. loc. cit.

⁷³Id. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **O encontro da agricultura familiar com a alimentação escolar**. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/pageflip-2583697-3759191-It_CARTILHA_O_ENCONTRO_DA-8200479.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

⁷⁴Conforme o disposto pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, cabe ao nutricionista: "Identificar os alunos com necessidades nutricionais específicas. Planejar, elaborar, acompanhar e avaliar os cardápios da alimentação escolar, Garantir a adequada oferta alimentar, considerando as necessidades nutricionais específicas para cada faixa etária e o perfil epidemiológico da população atendida. Respeitar os hábitos alimentares de cada localidade e a sua vocação agrícola. Planejar, orientar e supervisionar as atividades de seleção, compra, armazenamento, produção e distribuição de alimentos zelando pela quantidade, qualidade e conservação dos produtos. Garantir a utilização de produtos da região, bem como os adquiridos da agricultura familiar e de empreendimentos familiares rurais, com preferência aos gêneros alimentícios orgânicos e/ou agroecológicos, Interagir com os agricultores familiares e empreendedores rurais, de forma a conhecer a

planejamento do cardápio, devendo atuar como avaliador da qualidade e aquisição de gêneros alimentícios, além de coordenador das ações de educação alimentar e nutricional nas escolas.⁷⁵

4. OS PROBLEMAS NA EXECUÇÃO DO PROGRAMA

A constante evolução do PNAE fez com que o programa se tornasse referência no cenário internacional, em 2018, o Centro de Excelência contra a Fome da ONU colocou a experiência brasileira como um modelo de alimentação escolar a ser utilizado por outros países, num evento que reuniu representantes de diversas organizações mundiais.⁷⁶

Apesar da posição de destaque mundial, o PNAE ainda encontra diversos problemas em sua execução, principalmente no que se refere à destinação dos recursos para aquisição dos produtos oriundos da agricultura familiar, à qualidade das refeições oferecidas, e também à falta de transparência nos processos licitatórios.

Um dos grandes problemas detectados nas últimas pesquisas sobre a merenda escolar foi a utilização constante de merendas ‘secas’, compostas muitas vezes por alimentos ultra processados, na contramão do que dispõe a lei, dificultando a manutenção de hábitos alimentares saudáveis e do desenvolvimento da agricultura familiar local. No estado de São Paulo, a justificativa foi a utilização da merenda seca como forma de sanar situações emergenciais, como a de escolas que estivessem passando por reformas. Na prática, alunos apontaram a utilização de alimentos processados várias vezes na semana.⁷⁷

Outro problema constante é a falta de estrutura de armazenamento encontrada em diversos estados, conforme relatório do TCU de 2017. O relatório ainda aponta problemas estruturais nos refeitórios, além de condições de higiene inadequadas para o preparo e fornecimento da alimentação. Devido à infraestrutura

produção local, inserindo esses produtos na alimentação escolar. Participar do processo de licitação e da compra direta da agricultura familiar para aquisição de gêneros alimentícios. Aplicar o teste de aceitabilidade, sempre que introduzir no cardápio alimento novo ou quaisquer outras alterações inovadoras, no que diz respeito ao preparo, ou para avaliar a aceitação dos cardápios praticados frequentemente. Elaborar fichas técnicas das preparações que compõem o cardápio. Elaborar o manual de boas práticas, de acordo com a realidade de cada unidade escolar. Assessorar o CAE, no que diz respeito à execução técnica do PNAE. Elaborar o Plano Anual de Trabalho da Alimentação Escolar para o planejamento de suas atribuições. Propor e realizar ações de EAN para a comunidade escolar, articuladas com a coordenação pedagógica da escola. Orientar e supervisionar as atividades de higienização de ambientes, equipamentos e utensílios da instituição. Participar do recrutamento, seleção e capacitação de pessoal que atue diretamente na execução do PNAE. Capacitar e coordenar as ações das equipes de supervisores das EEs.” BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância**. 8. ed. atual. Brasília: MEC, FNDE, 2018. p. 42.

⁷⁵Ibid., p. 41

⁷⁶NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Alimentação escolar do Brasil inspira iniciativas em mais de 20 países, diz ONU**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/alimentacao-escolar-do-brasil-inspira-iniciativas-em-mais-de-20-paises-diz-onu/>. Acesso em 05 set. 2019.

⁷⁷BASÍLIO, Ana Luiza. **Crise da merenda, em São Paulo, abre debate sobre alimentação nas escolas**. Centro de referências em educação integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/crise-da-merenda-em-sao-paulo-abre-debate-sobre-alimentacao-nas-escolas/>. Acesso em: 05 set. 2019.

insuficiente, os dados mostram que 78% das escolas analisadas não possuíam nenhuma refeição armazenada, 3% possuíam refeições armazenadas fora da refrigeração e que apenas 18% das instituições depositavam os alimentos de forma correta.⁷⁸

Os gestores dos programas de alimentação escolar também encontram muita dificuldade no que se refere à implantação efetiva da aquisição de produtos vindos da Agricultura Familiar. A valorização de gêneros compatíveis com a vocação agrícola local era recomendação em vários momentos do programa, passando a ser uma obrigação com o advento da lei 11.947/09. Os dados mostram uma evolução constante nos últimos anos, principalmente no que se refere aos estados das regiões Sul e Norte, porém, as regiões Sudeste e Centro Oeste, talvez por apresentarem formas de agriculturas mais mecanizadas e voltadas para a exportação, ainda encontram muita dificuldade, apresentando números muito abaixo do que é disposto pela lei. Os dados, provenientes da última sistematização feita pelo FNDE, o fundo que gere o PNAE, ainda apontou que cerca de 18,9% dos municípios brasileiros utilizam 5% ou menos dos recursos repassados com produtos de agricultura familiar.⁷⁹

Os problemas citados, juntamente com outros fatores como pouca mão de obra qualificada, cardápios mal desenvolvidos, existência de cantinas e lanchonetes que oferecem produtos processados dentro das escolas, falta de educação nutricional para os alunos e para os pais e baixa qualidade da comida oferecida, fazem com que a adesão dos estudantes ao programa ainda não alcance dados extremamente altos. Embora o PNAE seja um programa destinado para todos os alunos matriculados na rede pública, apenas uma parcela desses alunos consome efetivamente a alimentação escolar, por volta de 33% a 46%.⁸⁰

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado no presente artigo, a alimentação escolar no Brasil tem evoluído de forma constante, porém lenta, desde os seus primórdios na década de 1940, onde as próprias escolas eram responsáveis pela captação dos gêneros alimentícios a serem repassados para os alunos.

A evolução fez com que o Estado tomasse conhecimento da importância da alimentação para os estudantes e criasse as primeiras políticas

⁷⁸BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de consolidação de fiscalização de orientação centralizada realizada no programa nacional de alimentação escolar-PNAE**. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A81881E61E310960162442F28896311&inline=1>

. Acesso em: 05 set. 2019.

⁷⁹FISCHER, Erika. **Alimentação escolar brasileira: percursos e desafios**. Disponível em: https://alimentacaosaudavel.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-Alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-brasileira_-_percursos-e-desafios_Erika-Fischer_rev09_maior_2018-4-1.pdf. Acesso em 05 set. 2019.

⁸⁰CESAR, Josiane Tiborski et al. **Alimentação Escolar no Brasil e Estados Unidos: uma revisão integrativa**. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2018.v23n3/991-1007/#>. Acesso em 05 set. 2019.

públicas de responsabilidade no governo, culminando na criação, em 1955, da Campanha da Merenda Escolar, que em 1979 assumiu o nome de Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNAE, que persiste até hoje como uma das políticas mais importantes do país.

Em 1988, a promulgação de uma nova Constituição tornou o direito à educação e a alimentação uma garantia constitucional, tornando um dever do Estado a elaboração de políticas públicas capazes de atender esses direitos. Nesse sentido, o programa de alimentação escolar continuou sua evolução, tendo seu maior avanço com a sanção da Lei 11.947/09.

A análise do dispositivo legal e de suas diretrizes demonstra uma enorme sensibilidade em seu texto, principalmente no que se refere à valorização da agricultura familiar e a vocação agrícola de cada local, fomentando o consumo de gêneros alimentícios locais e desenvolvendo a economia. Além disso, a lei ainda aponta a obrigatoriedade de que os cardápios escolares sejam elaborados por nutricionistas e o envolvimento da comunidade no processo de fiscalização, o que induz a criação de hábitos alimentares saudáveis nos estudantes e em todos os personagens envolvidos no processo de aprendizagem.

Percebemos também, que apesar dos constantes avanços que tornaram o PNAE uma referência de política pública de alimentação escolar para todo o mundo, o programa ainda enfrenta uma série de obstáculos na sua execução, principalmente no tocante à infraestrutura das escolas para sua realização, a efetiva utilização da agricultura familiar e a qualidade das refeições oferecidas para os estudantes, obstáculos que dificultam uma adesão maior ao programa, gerando uma dificuldade no desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis pelos alunos.

A educação é um processo essencial para a criação de uma sociedade justa e igualitária, dessa forma, num país onde milhões de crianças e adolescentes não tem acesso a refeições suficientes e equilibradas, a elaboração de políticas que garantam não só as calorias suficientes para um desenvolvimento físico e educacional, mas também desenvolvam hábitos alimentares saudáveis e valorizem o progresso da economia local por meio da agricultura familiar, é um passo extremamente importante para a uma efetiva mudança social.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Ana Luiza. **Crise da merenda, em São Paulo, abre debate sobre alimentação nas escolas**. Centro de referências em educação integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/crise-da-merenda-em-sao-paulo-abre-debate-sobre-alimentacao-nas-escolas/>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 02 set. 2019.

_____. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Poder Executivo. Brasília, DF, 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância**. 8. ed. atual. Brasília: MEC, FNDE, 2018.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **O encontro da agricultura familiar com a alimentação escolar**. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/pageflip-2583697-3759191-It_CARTILHA_O_ENCONTO_DA-8200479.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de consolidação de fiscalização de orientação centralizada realizada no programa nacional de alimentação escolar-PNAE**. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A81881E61E310960162442F28896311&inline=1>. Acesso em: 05 set. 2019.

CESAR, Josiane Tiborski et al. **Alimentação Escolar no Brasil e Estados Unidos: uma revisão integrativa**. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2018.v23n3/991-1007/#>. Acesso em 05 set. 2019.

CHAVES, Lorena Gonçalves; BRITO, Rafaela Ribeiro de. **Políticas de Alimentação Escolar**. Brasília: Centro de Educação a Distância – CEAD, Universidade de Brasília, 2006.

FISCHER, Erika. **Alimentação escolar brasileira: percursos e desafios**. Disponível em: https://alimentacaosaudavel.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-Alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar-brasileira_-_percursos-e-desafios_Erika-Fischer_rev09_maio_2018-4-1.pdf. Acesso em 05 set. 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. PNAE. **Programa Nacional de Educação Escolar**. Histórico. Disponível

em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-historico>. Acesso em: 05 set. 2019.

MORGAN, Kevin, SONNINO, Roberta. Repensando a alimentação escolar: o poder do prato público. *In: Estado do Mundo 2010*. Transformando culturas. Do consumismo à sustentabilidade. Trad. Claudia Strauch. Worldwatch Institute. Salvador: UMA, 2010.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Alimentação escolar do Brasil inspira iniciativas em mais de 20 países, diz ONU**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/alimentacao-escolar-do-brasil-inspira-iniciativas-em-mais-de-20-paises-diz-onu/>. Acesso em 05 set. 2019.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da alimentação na família: uma visão antropológica. *In: Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*. Ribeirão Preto, v. 39, n.3, jul/set. 2006.

ROTENBERG, Sheila; VARGAS Sonia de. Práticas alimentares e o cuidado da saúde: da alimentação da criança à alimentação da família. *In: Revista Brasileira Saúde Materna Infantil*. Recife, v. 4, n. 1, p. 85-94, jan./mar., 2004.

MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS NA CONSTITUIÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E HUMANIZAÇÃO: A INTEGRALIZAÇÃO DA ATENÇÃO À SAÚDE COMO PLANEJAMENTO DE GESTÃO

BORGES, Daniel Martins
Mestrando – Uni-FACEF
dani.martinsborges@gmail.com

CESARIO, Raquel Rangel
Docente – Uni-FACEF
raquelcesario@facef.br

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e
Docente – Uni-FACEF
sheilafacef@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho ocorreu quando o pesquisador, ao observar a própria prática profissional, identificou a necessidade de estabelecer, no âmbito municipal, uma agenda em saúde, que refletisse, o mais fiel possível, a necessidade dos territórios em saúde, apoiado em políticas públicas existentes a serem utilizadas como prática de gestão.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 estabelece, a partir do artigo 196, um dos capítulos mais importantes para a Saúde Pública no país, pois declara que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas”. Dessa forma, ocorre um direcionamento para uma rede hierarquizada e regionalizada de saúde. Ainda sobre a Carta Magna, no artigo 200, cabe ao Sistema Único de Saúde (SUS), dentre outras funções, a ordenação da formação de recursos humanos na área de saúde.

De movimentos sociais, criou-se o (SUS), cuja lei 8080/90 ,dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e reafirma o papel formador do então novo sistema público de saúde do país, quando descreve a ordenação da formação de recursos humanos como campo de destaque de atuação para o setor.

No SUS, a Educação Permanente (EP) é compreendida como a transformação da realidade de trabalho em processos educativos nos serviços de saúde (BRASIL, 2004).

Para o setor saúde, a atenção básica é desenvolvida por meio do exercício de práticas de cuidados e gestão, sob a forma de trabalho em equipe, dirigidas às populações de territórios definidos, pelas quais assume a

responsabilidade sanitária, considerando a dinamicidade existente no território em que vivem essas populações (MENDES, 2010). Algumas características do processo de trabalho das equipes de Atenção Básica fazem referência direta ao processo de territorialização, como forma de planejamento das ações direcionadas à população, como: 1- definição do território de atuação e população sob responsabilidade dos equipamentos e equipes de saúde; 2- programação e implementação das atividades de atenção à saúde de acordo com as necessidades de saúde da população, com priorização de intervenções clínicas e sanitárias nos problemas de saúde, segundo critérios de frequência, risco, vulnerabilidade, resiliência; 3- provimento da atenção integral, contínua e organizada à população adscrita (MENDES, 2010).

Em 2003, o Conselho Nacional de Saúde aprovou a Resolução de nº 335, afirmando a aprovação da “Política Nacional de Formação e Desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a Educação Permanente em Saúde” e a estratégia dos “Polos ou Rodas de Educação Permanente em Saúde”, como instâncias loco regionais e interinstitucionais de gestão da Educação Permanente. Em fevereiro de 2004, foi então instituída a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), por meio da Portaria GM/MS nº 198. Esta Portaria traz o entendimento da EP em saúde como conceito pedagógico, no setor da saúde, para efetuar relações orgânicas entre ensino, ações e serviços de saúde, e entre docência e atenção à saúde, já previsto sua ampliação desde a Reforma Sanitária Brasileira, relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde (BRASIL, 2015) .

Em agosto de 2007, por meio da Portaria GM/MS nº 1.996, foram elaboradas as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, a qual reafirmava a “responsabilidade constitucional do Sistema Único de Saúde de ordenar a formação de recursos humanos para a área de saúde e de incrementar, em sua área de atuação, o desenvolvimento científico e tecnológico”. Esta Portaria ainda apresentou as orientações acerca da elaboração dos Planos Estadual e Regionais de Educação Permanente em Saúde, além de ter instruído, pela primeira vez, a transferência de recursos federais destinados à PNEPS para os estados e suas regiões de saúde (BRASIL, 2015).

Nesta construção progressiva que se deu desde 2004 até os dias atuais, a Educação Permanente em Saúde (EPS) ficou melhor definida como uma proposta ético-político-pedagógica, que tem como um de seus principais objetivos transformar e aprimorar a atenção à saúde, os processos de formação e qualificação dos profissionais, as práticas de educação em saúde, assim como incentivar a organização das ações e dos serviços numa perspectiva intersetorial na prática colaborativa para a gestão (FRANCO, 2007).

Nessa direção, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) pretende promover transformações nas práticas do trabalho, com base em reflexões críticas, propondo o encontro entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, através da interseção entre o aprender e o ensinar na realidade

dos serviços. Com tais objetivos, buscou integrar ensino, serviço e comunidade e valorizar a regionalização da gestão do SUS, enquanto base para o desenvolvimento de iniciativas qualificadas ao enfrentamento das principais necessidades e demandas do sistema público de saúde do país (FRANCO, 2007).

A proposta contida na PNEPS também assume como prioridade a regionalização da gestão do SUS como base para o desenvolvimento de iniciativas qualificadas para o enfrentamento das carências e necessidades do sistema transformando o processo de trabalho por meio da problematização e reflexão acerca do cotidiano, visando a uma agenda de saúde baseada nas demandas reais da população.

Apresenta-se como alternativa de implementação da PNEPS o Núcleo de Educação Permanente e Humanização (NEPH), que reúne uma equipe interdisciplinar para problematização e discussão acerca dos processos de trabalho, transformando o ambiente de prática em ambiente de ensino/aprendizagem.

No município de Pedregulho, a importância das ações desenvolvidas no NEPH pela equipe de saúde é ressaltada, principalmente, pelo aspecto de integralidade nos cuidados ao paciente, mas no presente trabalho, o NEPH assume seu papel como ferramenta de gestão. A abordagem integral dos indivíduos/famílias e comunidade, através da territorialização, é facilitada pelos olhares dos distintos profissionais que compõem as equipes interdisciplinares. Dessa maneira, pode-se obter um maior impacto sobre os diferentes fatores que interferem no processo de gestão, sobretudo no que tange às decisões administrativas (BRASIL, 2015). É sempre bom lembrar que a estruturação do trabalho em equipes multiprofissionais, na Atenção à Saúde, por si só, não garante uma ruptura com a dinâmica médico-centrada; para tanto, há necessidade de dispositivos que alterem a dinâmica do trabalho em saúde, nos fazeres do cotidiano de cada profissional. Há que se identificar, nessas equipes, os elementos que configurariam uma nova lógica no agir desses profissionais e na forma como se produz o cuidado em saúde.

Diante da realidade administrativa em saúde, em que os recursos estão cada vez mais escassos, motivados por uma crise financeira de grande relevância no “setor saúde”, o perfil humano da gestão em saúde deve alterar-se, de modo sistemático e dinâmico, para priorizar ações primárias com olhar centrado no indivíduo, na família, na comunidade e na saúde.

Uma das maiores dificuldades na implementação de Políticas Públicas diz respeito à dificuldade dos profissionais atenderem a esta nova realidade, rompendo com o modelo tradicional. É necessário, portanto, o desenvolvimento de um processo de formação permanente, apoiado na realidade do trabalho e capacitação permanente de todos os profissionais envolvidos, em consonância com a figura do gestor.

É importante lembrar que romper com os paradigmas vigentes não significa recusa pura e simples, impõe movimento de crítica, elaboração e superação. Trata-se de uma reconstrução, tanto no plano epistemológico, quanto no âmbito da práxis, ao mesmo tempo em que se mobilizam vontades para alimentar o pensamento e a ação. Este movimento é construído coletivamente no NEPH.

O interesse pelo tema reside no fato de que, ao longo de uma experiência profissional na Secretaria Municipal de Saúde de Pedregulho- SP, observamos que a construção colegiada entre gestor com a equipe interdisciplinar que compõe o NEPH, quando utilizado para planejamento de ações no âmbito municipal, é capaz de propor ações coesas com a realidade municipal, com objetivos de trabalho e alcance de metas de produtividade para as ações individuais e curativas, sem detrimento das ações de caráter coletivo, de promoção da saúde e prevenção das doenças, em uma dinâmica de troca de saberes que culmina com uma construção conjunta das práticas de saúde e trabalho em equipe, resultando em mudanças e inovações significativas no seu dia-a-dia.

Nesse sentido, apresenta-se como objetivo deste estudo identificar o NEPH como ferramenta de gestão capaz de ordenar a rede municipal de saúde através de planejamento coletivo.

Adotou-se como referência teórica de conceito do Núcleo de Educação Permanente e Humanização em saúde descrito na Política Nacional de Educação Permanente do Ministério da Saúde (BRASIL, 2004).

O trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios. Trata-se de um relato de experiência descritivo do NEPH, desenvolvido na Secretaria Municipal da Saúde de Pedregulho, destacando que a coleta de dados se fez por meio da técnica de observação direta intensiva.

Ao que parece, há escassez de estudos sobre esse tema, por isso, a necessidade de responder a uma inquietação pessoal exige estudo e investigação, para construir reflexões que subsidiem sugestões para efetivação de Políticas Públicas de Saúde, centradas nas demandas reais relevantes para o usuário e o meio onde se vive.

O presente estudo situa-se no campo das políticas públicas de saúde nos núcleos de educação permanente, focalizado como ferramenta de planejamento e gestão, por entender que este representa um dos pilares de sustentação dessa proposta, e no pressuposto de que, para uma efetiva mudança do modelo de gestão, faz-se necessária uma mudança no agir dos atores envolvidos no processo.

2 ATENÇÃO À SAÚDE

Atenção à saúde é a conformação que o sistema de saúde, público e/ou particular (saúde suplementar), assumem como estratégias de gestão e

práticas assistenciais em resposta às necessidades da população. A organização do Sistema Único de Saúde (SUS) responde aos ditames da Constituição Federal de 1988, efetivada como Política Pública com a Lei 8080 de 1990. Em nosso país, a atenção assume uma estrutura interligada de saúde e está assentada em três pilares: rede (integração dos serviços Inter federativos), regionalização (região de saúde) e hierarquização (níveis de organização dos serviços). Esses são os pilares que sustentam o modelo de atenção à saúde, conforme dispõe o art. 198 da Carta Magna.

A compreensão do termo atenção à saúde remete tanto a processos históricos, políticos e culturais, que expressam disputas por projetos no campo da saúde, quanto à própria concepção de saúde sobre o objeto e os objetivos de suas ações e serviços, isto é, o que é e como devem ser as ações e os serviços de saúde, assim como a quem se dirigem, sobre o que incidem e como se organizam para atingir seus objetivos.

O modelo biomédico, estruturado durante o século XIX, associa doença à lesão, reduzindo o processo saúde-doença à sua dimensão anatomofisiológica, excluindo as dimensões histórico-sociais, como a cultura, a política e a economia e, conseqüentemente, localizando suas principais estratégias de intervenção no corpo doente. Por outro lado, desde o final do século XIX, o modelo preventivista expandiu a teoria microbiológica da doença para as populações, constituindo-se como um saber epidemiológico e sanitário, visando à organização e à higienização dos espaços humanos (BRASIL, 2011).

No Brasil, os modelos de atenção podem ser compreendidos em relação às condições socioeconômicas e políticas produzidas nos diversos períodos históricos de organização da sociedade brasileira (MENDES, 2010).

O modelo campanhista – influenciado por interesses agroexportadores no início do século XX – baseou-se em campanhas sanitárias para combater as epidemias de febre amarela, peste bubônica e varíola, implementando programas de vacinação obrigatória, desinfecção dos espaços públicos e domiciliares e outras ações de medicalização do espaço urbano, que atingiram, em sua maioria, as camadas menos favorecidas da população. Esse modelo predominou no cenário das políticas de saúde brasileiras até o início da década de 1960 (BRASIL, 2011).

Nesse mesmo processo, o modelo campanhista da saúde pública, pautado pelas intervenções na coletividade e nos espaços sociais, perde terreno e prestígio no cenário político e no orçamento público do setor saúde, que passa a privilegiar a assistência médico-curativa, a ponto de comprometer a prevenção e o controle das endemias no território nacional.

Ao final da década de 1970, diversos segmentos da sociedade civil – entre eles, usuários e profissionais de saúde pública (BRASIL, 2011), insatisfeitos com o sistema de saúde brasileiro iniciaram um movimento que lutou pela ‘atenção à

saúde' como um direito de todos e um dever do Estado. Este movimento ficou conhecido como Reforma Sanitária Brasileira e culminou na instituição do SUS, por meio da Constituição de 1988 e posteriormente regulamentado pelas Leis 8.080/90, chamadas de Lei Orgânica da Saúde.

A partir da concepção ampliada do processo saúde-doença, a atenção à saúde intenta conceber e organizar as políticas e as ações de saúde numa perspectiva interdisciplinar, partindo da crítica em relação aos modelos excludentes, seja o biomédico curativo ou o preventivista (BRASIL, 2015).

A complexidade dos problemas de saúde requer, para o seu enfrentamento, a utilização de múltiplos saberes e práticas. O sentido da mudança do foco compartimentado, onde as especialidades imperam para serviços e ações de saúde com visualização às necessidades individuais e coletivas, portanto para o cuidado, implica a produção de relações de acolhimento, de vínculo e de responsabilização entre os trabalhadores e a população, reforçando a centralidade do trabalho na equipe interdisciplinar.

Numa dimensão ético-política, isto significa afirmar que a atenção à saúde se constrói a partir de uma perspectiva múltipla, interdisciplinar e, também, participativa, na qual a intervenção sobre o processo saúde-doença é resultado da interação e do protagonismo dos sujeitos envolvidos: trabalhadores e usuários que produzem e conduzem as ações de saúde (MENDES, 2015).

Atualmente, uma nova agenda política está colocada no contexto da saúde – a da construção das Redes de Atenção à Saúde (RAS), que são arranjos organizativos de ações e serviços de saúde, de diferentes densidades tecnológicas que, integradas por meio de sistemas de apoio técnico, logístico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado (BRASIL, 2010). As RAS são sistematizadas para responder as condições específicas de saúde, por meio de um ciclo completo de atendimentos (MENDES, 2015), que implica a continuidade e a integralidade da atenção à saúde nos diferentes níveis Atenção Primária, Secundária e Terciária (MENDES, 2015).

O funcionamento das Redes de Atenção à Saúde pressupõe uma articulação entre todos os pontos de atenção, em que a Atenção Primária à Saúde ocupa papel importante na coordenação e continuidade do cuidado, mediante critérios de regionalização definidos, a partir dos territórios de saúde.

Segundo Mendes (2015), a administração da RAS no SUS assume um quadro institucional mais amplo de federalismo brasileiro, que consiste numa inter-relação cooperativa entre as três esferas de governo. As instituições, nesse quadro de gestão compartilhada e participação social, interagem de forma complexa, com a presença de mecanismos de controle social, presentes nos municípios na forma de Conselhos de Saúde e pactuação entre os gestores, determinando a configuração da tomada de decisão das políticas públicas em todas as instâncias de gestão. No âmbito municipal, nos dias atuais, ocorre um movimento de reorganização de

serviços de saúde a partir da proposta de Redes de Atenção à Saúde, com resultados significativamente diferentes dos modelos anteriores. Esta nova lógica requer posicionamento de gestores, adaptações ao modelo atual, formação permanente, reestruturação da oferta de serviços com investimentos em resultados e agregação de valores aos usuários e, sobretudo, requer novas práticas profissionais na atenção à saúde compartilhada entre seus colaboradores.

2.1 Políticas Públicas e de Saúde

Compreende-se por Políticas Públicas um conjunto de ações e decisões do Governo, voltadas para a solução de problemas da sociedade (SEBRAE/MG, 2008).

Políticas Públicas também são compreendidas como a totalidade de ações, metas e planos que os governos, em cada esfera administrativa, organizam para alcançar o bem-estar social e o interesse público (SEBRAE/MG, 2008).

Ocorre que, por vezes, o bem-estar da sociedade é definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral e seus governantes não asseguram espaços de fala para os usuários, o que atribuímos como controle social.

As demandas da sociedade devem ser apresentadas aos dirigentes públicos por meio de grupos organizados, no que se denomina Sociedade Civil Organizada (SCO), a qual inclui, sindicatos, entidades de representação empresarial, associação de moradores, associações patronais e Organização Não Governamental (ONG) em geral. Em outras palavras, as Políticas Públicas são o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam assegurar seus interesses (SEBRAE/MG, 2008).

No setor saúde, os modelos de atenção e gestão à saúde representam a forma de organização do sistema de saúde e suas práticas em resposta às necessidades da população. Os modelos são expressos em políticas, programas e serviços de saúde que estejam em harmonia com os princípios e diretrizes que estruturam o SUS (BRASIL, 2015).

As Políticas Públicas de Saúde são conceituadas como as ações do Estado perante as demandas de saúde da população. O gestor de saúde e sua equipe devem implantar e/ou aperfeiçoar as estratégias de cuidado junto ao desenvolvimento das ações e serviços de saúde e necessitam de conhecimento científico e técnico sobre gestão em saúde (SEBRAE/MG, 2008).

Os gestores do SUS são responsáveis pela criação de métodos que garantam a eficácia e a eficiência dos serviços de saúde e estes enfatizam que o

planejamento é de grande importância para a qualidade das ações e serviços de saúde (BRASIL, 2015).

O processo de formulação, implementação de Políticas Públicas e gerenciamento, também chamado de Ciclo das Políticas Públicas, apresenta diversas fases, sendo a primeira, formação da agenda (Seleção das Prioridades); segunda, formulação de políticas (Apresentação de Soluções ou Alternativas); terceira, processo de tomada de decisão (Escolha das Ações); quarta, implementação (ou Execução das Ações) e finalmente quinta fase, a avaliação das ações (SEBRAE/MG, 2008).

Na prática, as fases se interligam entre si, de tal forma que essa separação se dá mais para facilitar a compreensão do processo. Para um município ser capaz de criar e gerenciar Políticas Públicas de qualidade, é necessário, além dos recursos financeiros, planejamento de longo prazo, ou seja, é importante que os atores políticos definam um objetivo e o melhor caminho para alcançá-lo. Isso facilitará a elaboração e execução das políticas, bem como permitirá uma integração entre elas, evitando ações contraditórias por parte da administração.

O processo de planejamento de longo prazo deve ser feito pelos atores políticos, mas com auxílio dos servidores públicos e setores da sociedade civil organizada. A necessidade de se ouvir a opinião dos servidores se dá por questões técnicas, uma vez que eles irão operacionalizar as ações, além de que possuem algumas das informações necessárias para o bom planejamento. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Saúde de Pedregulho, apropriando-se de uma ferramenta já existente, utiliza-se do NEPH, oriundo da política de educação permanente da saúde, para promover a proximidade entre a gestão e os agentes públicos na formação de agenda e nos processos decisórios da administração pública.

2.2 Política de Educação Permanente

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), lançada pelo Ministério da Saúde, pela Portaria 198, de 13 de fevereiro de 2004, possibilita a identificação das necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores da área da saúde e a construção de estratégias e processos que qualifiquem a atenção e a gestão em saúde, fortalecendo o controle social com o objetivo de produzir um impacto positivo sobre a saúde individual e coletiva da população.

Ela se apresenta como uma estratégia político-pedagógica que toma como objeto os problemas e necessidades emanadas do processo de trabalho em saúde e incorpora o ensino, a atenção à saúde, a gestão do sistema e a participação e controle social no cotidiano do trabalho com vistas à produção de mudanças neste contexto.

A criação da PNEPS é uma estratégia de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores para o SUS, além de uma contribuição para gestão administrativa em saúde indo ao encontro das mudanças nas práticas de formação, gestão e atenção na saúde; e das dificuldades na utilização dos recursos financeiros (BRASIL, 2004).

Todavia, apesar da Educação Permanente se apresentar como política pública no Brasil somente em 2004, tal conceito já tinha sido concebida desde os anos 1960, como um processo de educação em serviço voltado para a atividade de trabalho. Iniciou-se na indústria e foi incorporada pela Organização Pan-Americana de Saúde, para aplicar os mesmos princípios à educação de trabalhadores em saúde.

Na prática de trabalho, a Educação Permanente se confunde com Educação Continuada, todavia ela tem uma essência que a diferencia e métodos e objetivos que as divergem (FRANCO, 2007).

Na essência, a Educação Permanente tem como principal instrumento o conhecimento adquirido através do processo de ensino e aprendizagem, alicerçado na própria experiência do trabalho. Ela problematiza situações e casos que são enfrentados no cotidiano dos serviços de saúde. A vivência do trabalho e sua experiência é de onde se extrai a aprendizagem.

Segundo Franco (2007), quanto ao método, a Educação Permanente toma como referência as pedagogias ativas, apostando na ideia geral de que é um processo educativo no trabalho e para o trabalho e que o fundamental é o aluno aprender a aprender. A ideia central é a de que o trabalhador é um pesquisador por excelência, que busca na sua experiência as respostas para as questões que surgem pelo trabalho cotidiano.

Nesse sentido, a Educação Permanente não faz opção por uma pedagogia específica, mas adota todas aquelas que levam à problematização da realidade, ao questionamento das práticas usuais e, especialmente, aquelas que deixam o trabalhador aberto aos efeitos dos afetos provocados pelo seu trabalho cotidiano.

Quanto aos objetivos, a Educação Permanente pode provocar a produção de conhecimento e também de si, ou seja, o trabalhador está em permanente modificação provocada pela sua própria experiência. A sua mudança produz, ao mesmo tempo, modificações nos cenários de produção do cuidado onde atua, por meio da sua ação cotidiana de trabalho (FRANCO, 2007).

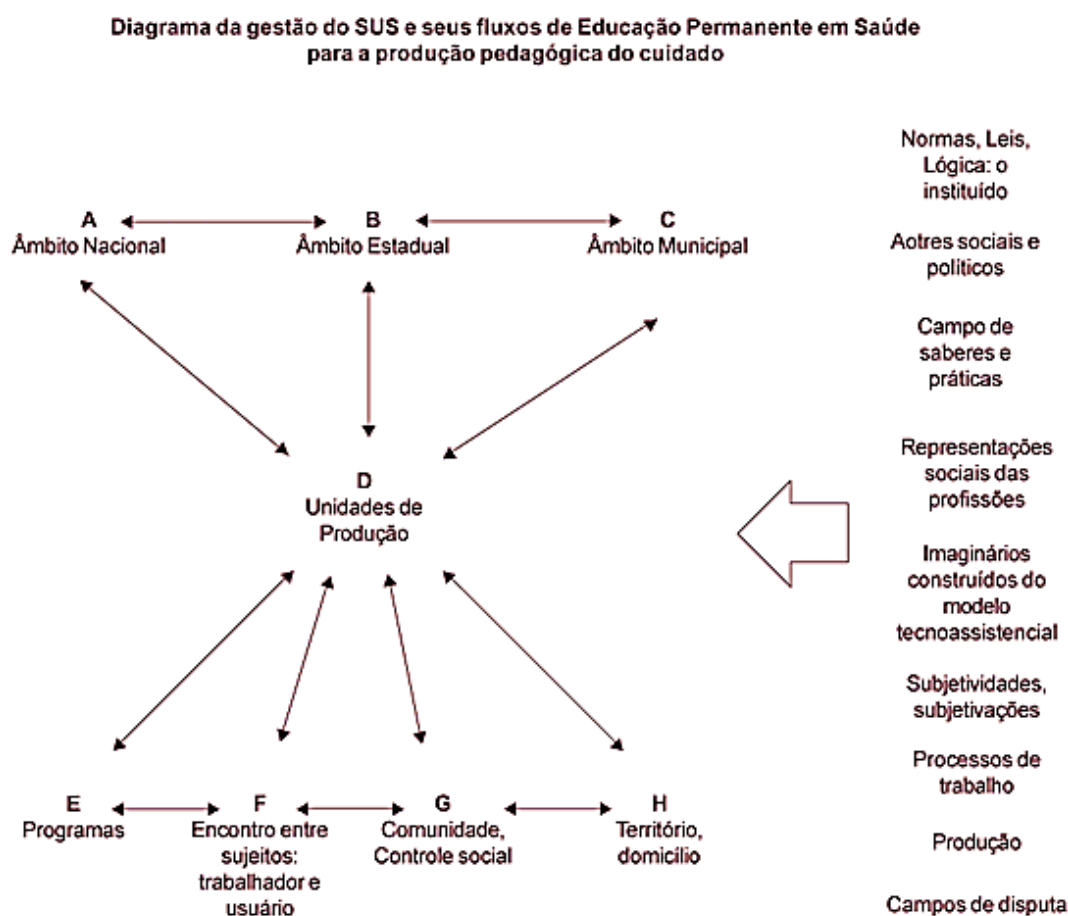
O compromisso fundamental da Educação Permanente é com a mudança dos serviços de saúde, podendo ser aproveitada pela gestão, influenciando diretamente nos processos de trabalho.

No cotidiano de Pedregulho, as reuniões de equipe ocorrem nos Núcleos de Educação Permanente e Humanização e podem ser um importante momento de práticas de educação. A discussão dos casos, que são atendidos em determinada equipe ou em processos administrativos, possibilita um processo de análise e, ao mesmo tempo, autoanálise, porque coloca, também, o trabalho da equipe e de cada trabalhador em avaliação (BRASIL, 2004). A Educação Permanente serve como dispositivo para produzir essa mudança, ao proporcionar o processo de subjetivação.

O SUS, pela dimensão e amplitude que tem, a capilaridade social e a diversidade tecnológica presente nas práticas dos trabalhadores, configura-se como um lugar privilegiado para o ensino e aprendizagem onde os lugares de produção de cuidado são, ao mesmo tempo, cenários de produção de ensino e aprendizagem, uma vez que concentram as vivências do dia a dia, o encontro criativo entre trabalhadores e usuários.

A rede que constitui a gestão do SUS opera com forte transversalidade, em especial, quando opera por "linhas de produção do cuidado integral", sobre as quais trabalhadores e usuários buscam satisfazer as necessidades de saúde da população.

Figura 1 – Gestão do SUS/Educação Permanente em Saúde/Produção Pedagógica



Fonte: FRANCO, 2007, p.11.

Este diagrama reflete a prática de gestão quando associada com a prática de educação permanente. As Unidades de Produção (D) são os cenários profissionais onde os trabalhadores estão inseridos, os indicadores de fluxos devem ser assimétricos, mostrando dinamismo com que os eventos acontecem, existem tensões e os fluxos agregam elementos de uma certa produção, que é social, política, técnica e subjetiva, às políticas de saúde e educacionais, dependente da ação dos sujeitos/grupos-sujeito na micropolítica que opera nesses mesmos cenários.

Este diagrama reflete espaços de gestão e microgestão de serviços, que estão associados a diversos atores, todavia os mesmos partilham de uma realidade, todos são trabalhadores de saúde. As reuniões entre eles, nos Núcleos de Educação Permanente e Humanização, criam espaços de discussão sobre a melhoria dos serviços, o que produz saberes e fazeres que se traduzem por atos de fala e práticas no ambiente micro organizacional, compondo cenários relacionais de alta intensidade.

A ideia geral de tratar a educação como dispositivo contribui para compreender sua função estratégica na mudança das práticas de cuidado.

3. TEORIA METODOLÓGICA

A presente investigação inscreve-se na linha de pesquisa descritiva de caráter qualitativo. Dada a natureza do objeto, optou-se por desenvolver um Relato de experiência aplicado e exploratório.

Trata-se de uma revisão de literatura, cujo método permite a síntese de vários estudos já publicados, pautados nos achados apresentados pelas pesquisas, resultando em uma análise ampliada e visualização de lacunas existentes. Apresenta perspectivas bibliográfica e histórica (MARCONI; LAKATOS, 1996).

O enfoque qualitativo deste trabalho, o pesquisador é o instrumento-chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, têm caráter descritivo, o resultado não é o foco da abordagem, mas sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (CHIZZOTTI, 2011). Com enfoque holístico, examina-se apenas a natureza global do NEPH instituído como política pública.

Para tanto, evidencia-se o objetivo deste trabalho que busca identificar o NEPH como ferramenta de gestão capaz de ordenar a rede municipal de saúde através de planejamento coletivo.

Para coleta dos dados analisados, o pesquisador utilizou a observação de vida real, na Secretaria Municipal de Saúde de Pedregulho, estado de São Paulo,

durante a gestão de 2017 a junho de 2019, cujas observações são feitas à medida que foram ocorrendo, espontaneamente, de forma assistemática.

Na primeira etapa, delimitou-se a questão para a revisão: como está sendo aplicado o Relato de experiência, como a prática de gestão está associada ao Núcleo de Educação Permanente e Humanização? Norteando-se pela pergunta: Quais os efeitos do NEPH, a partir de planejamento coletivo, para a gestão da rede municipal de saúde?

Na segunda etapa, foram utilizados como filtros os idiomas português e inglês ou, no recorte temporal de 2010 a 2019. Foram incluídos artigos originais disponíveis na íntegra no formato online. Foram excluídos relatos de experiência, estudos de reflexão, revisões de literatura, relatórios de gestão editoriais, cartas, artigos de opinião, comentários, resumos de anais, ensaios, publicações duplicadas, dossiês, documentos oficiais, teses, dissertações, livros e artigos que não atendessem o escopo deste estudo.

3.1 Relato de experiência

O Núcleo de Educação Permanente em Saúde e Humanização foi instituído como uma instância colegiada, com a finalidade de elaborar, planejar, apoiar e executar de modo articulado as propostas que envolvem ações de educação e humanização na saúde em âmbito municipal, ou seja, o núcleo deveria ser compreendido como uma extensão assistencial. Ocorre que com a dificuldade cada vez mais real de se “fazer gestão”, o gestor deve ser criativo e resiliente para lidar com as adversidades.

O NEPH do município de Pedregulho é composto por gestores de Unidades de Saúde, em todos os níveis de organização que compõem a rede assistencial de saúde.

Para execução de uma saúde equânime, hierarquizada, territorializada e efetiva, por iniciativa da gestão municipal de saúde apoiada pelo grupo, resolveu-se elaborar uma agenda de saúde planejada e apoiada nas necessidades reais de cada microrregião de saúde, aqui nomeadas de territórios e posteriormente uma agenda geral de saúde municipal.

O grupo se reúne a cada 15 dias. Inicialmente, efetuou-se um diagnóstico de redes, saúde da mulher, saúde mental, urgência emergência, saúde da criança, pacientes crônicos, saúde da criança e adolescente dentre outras. A proposta seria identificar os nós críticos do município e apoiado neles elaborar a tomada de decisão construindo uma agenda de saúde com a finalidade de sanar os gargalos gerenciais e assistenciais levantados.

Durante dois anos e meio de construção coletiva, o município identificou maior cobertura dos vazios assistenciais e uma atenção básica mais resolutiva quando identificado o menor referenciamento para os níveis de média e

alta complexidade na atenção à saúde, casos estes que dependem de maior investimento tecnológico e financeiro.

3.1.1 Discussão e análise de resultados

As mudanças encontradas nas práticas de gestão estão associadas ao planejamento, que deve considerar as limitações para governar o sistema que provêm muitas vezes de uma escassez ou falta de controle de variáveis e recursos. Para tanto, os achados evidenciaram que a construção coletiva é o melhor recurso pois são características do planejamento estratégico a incorporação de vários atores envolvidos (BRASIL, 2015).

Desta forma, o sujeito que planeja (gestor) fica dentro da realidade (histórica e atual) e convive com outros atores; há diferentes explicações, situações ou diagnósticos condicionados pelo lugar que os demais atores ocupam nessa realidade; a conduta é um processo criativo, estruturado; a previsão supõe um cálculo estratégico; onde o planejamento não deve se confundir com norma; refere-se ao presente; não procura adivinhar o futuro onde pode e deve ser repensado (BRASIL, 2015).

Nas relações estabelecidas no NEPH (BRASIL, 2004), evidencia-se também a proximidade entre a gestão e a assistência sobretudo na comunicação, diálogo, busca do consenso, humanização, vínculo, objetivos comuns, participação da comunidade e a concepção de integralidade das práticas alinhadas com a gestão.

Os resultados identificados neste estudo mostraram que o NEPH é capaz de provocar mudanças nas práticas de gestão e planejamento, nas quais se observa impacto na saúde das famílias e da comunidade. Apesar disso, a má interpretação do gestor que adota a gestão participativa, pode considerar uma ameaça ao êxito dessa estratégia, pois inicialmente ela fatalmente identifica os vazios assistenciais. Torna-se imprescindível, portanto, uma ação político-institucional mais efetiva para compreensão da gestão e para o fortalecimento e a consolidação dessa estratégia como política de saúde municipal.

Nesse sentido, foram observados indícios significativos do desenvolvimento de uma prática comunicativa em busca do consenso, em que todas as fragilidades em meio a êxitos são divididas para o alcance dos objetivos propostos.

O trabalho em equipe "provoca a escuta do outro", faz-se interação entre os agentes. Os conflitos presentes no dia-a-dia são mediados pela prática do diálogo nas reuniões do NEPH, como espaço privilegiado de encontro no ambiente de trabalho e, portanto, mostram-se mais coesas as iniciativas administrativas. É importante salientar que as dificuldades encontradas nesse processo de interação

estão estritamente relacionadas às relações de trabalho ainda com poderes hierarquizados. Essas mudanças são processuais, não acontecem rapidamente, configuram elementos de status, responsabilidades e competências profissionais, posições de liderança.

O processo de trabalho é instrumentalizado pelo planejamento estratégico. As informações produzidas são processadas em nível local, o que possibilita um movimento de constante avaliação das ações. Há, por parte das equipes, uma concepção ampliada da saúde, como resultante das condições de vida e da prática dos profissionais como ação, enquanto possibilidade de transformação da realidade vivida pela comunidade, através de uma ação conjunta comunidade-equipe para a conquista da cidadania (BRASIL, 2015).

Planejamento é uma aposta que desenhamos no presente, com pretensão de atingir objetivos no futuro. Sendo assim, precisamos incorporar que o futuro é incerto, é indeterminado, e “não estamos sozinhos no mundo construindo o futuro”. Assim como nós, outras pessoas estão construindo projetos semelhantes ou diferentes do nosso e também desejam alcançar os objetivos pretendidos (BRASIL, 2015).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, pode-se concluir que os modelos de atenção à saúde resultam dos diferentes contextos e situações de gestão que os determinam. Ao contrário do que se supõe, não há um modelo de saúde que suplante, isoladamente, todas as necessidades e problemas de saúde de uma determinada população.

Identifica-se também que a formulação, implantação e execução de políticas públicas estão cada vez mais fragilizadas. Neste sentido, driblar o momento de crise financeira e social fica cada vez mais difíceis.

Observa-se apoiado na prática do trabalho que executar a gestão do serviço de saúde é um desafio que deve ser vivido com apoio coletivo de diversos atores envolvidos no trabalho.

Alguns municípios estão reorganizando seus serviços de saúde, a partir da proposta de Redes de Atenção com resultados significativamente diferentes dos modelos anteriores. Esta nova lógica requer posicionamento de gestores, reestruturação da oferta de serviços incluindo a visão regionalizada de seus territórios, para criação de agenda e planejamento de gestão, com investimentos em resultados e agregação de valores aos usuários e, sobretudo, requer novas práticas profissionais na atenção à saúde valorizando os múltiplos olhares dos trabalhadores.

Embora estas experiências sejam recentes no cenário nacional, estão trazendo inquietações importantes para os gestores e os profissionais do SUS, na busca de novas técnicas de gestão, observa-se que existem instituídas como política pública nacional a educação permanente em saúde que em municípios já tem BORGES, Daniel Martins; CESARIO, Raquel Rangel; OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta

instituídas em núcleos, todavia este trabalho busca ofertar uma ideia potencial que o NEPH tem em formular as potencialidades, alicerçadas no conhecimento do território e nas necessidades reais dos usuários trazendo resolutividade, integralidade do cuidado em saúde e êxito para a gestão.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M .B. S; ROCHA,P. M. Saúde da família: mudando práticas? Relato de experiência no município de Natal (RN). Ciência e saúde coletiva vol.14 supl.1 Rio de Janeiro Set./Out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000800017> Acesso em 26 jul 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Legislação Estruturante do SUS / Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Brasília: CONASS, 2011. Disponível em: <<http://www.conass.org.br/biblioteca/legislacao-estruturante-dosus/>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

_____. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em <http://dtr2004.saude.gov.br/susdeaz/legislacao/arquivo/04_lei_8080.pdf>. Acesso em: 20 jul 2019.

_____. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Seção 1.

_____, Manual de Planejamento do SUS, série Articulação Interfederativa, vol.4, Ministério da Saúde e Fundação Osvaldo Cruz, Brasília/DF, 2015. Disponível em <<http://www.blog.saude.gov.br/entenda-o-sus/50546-ministerio-da-saude-lanca-manual-de-planejamento-no-sus.html>> Acesso em: 20 jul 2019.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Editora Vozes. Edição 6º. Petropolis- RJ.2011

FRANCO, T.B. Produção do cuidado e produção pedagógica: integração de cenários do sistema de saúde no Brasil. Interface (Botucatu) vol.11 no.23 Botucatu Set./Dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000300003> Acesso em 26 jul 2019.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Técnica de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996.

MENDES, E.V. As redes de atenção à saúde. Ciência & Saúde Coletiva, vol 15 :2297-2305, Rio de Janeiro, Abr .2010. Disponível: <<https://www.scielo.org/pdf/csc/2010.v15n5/2297-2305>> Acesso em 26 jul 2019.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. SEBRAE/MG Políticas Públicas Conceitos e Práticas- Série: Políticas Públicas. Vol 7. Belo Horizonte- MG, 2008.

O DIREITO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

MORAES, Helieder Rodrigues Carrijo de
Mestrando em Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF
heliedercarrijo@yahoo.com.br

BRAGA FILHO, Hélio
Doutor – Uni-FACEF
hgp@com4.com.br

1. INTRODUÇÃO

Atualmente o Brasil apresenta um cenário de grandes incertezas, e quando observamos a realidade social, percebemos a ausência de preparo para o exercício da cidadania por parte dos brasileiros, bem como, omissão de medidas educativas no intuito de modificar essa situação.

Existem vários motivos justificadores da ignorância sobre os conceitos de cidadania e cidadão, revelando que a situação em todos os seguimentos de nossa sociedade seria modificada, caso houvesse uma alteração dessa triste realidade.

E para se criar um cidadão atuante e pensante, este necessita receber uma formação escolar diferenciada da que nos é apresentada atualmente.

E daí a necessidade de interação entre escola e direito, criando assim, conceitos mínimos de direitos nas escolas da rede pública e privada, desde a quinta série do ensino fundamental.

Desta feita, este intercâmbio poderá levar a reestruturação educacional para que transforme seu atual quadro de alienação por parte de sua população.

Ademais, o mínimo que uma pessoa precisa para constituir-se como *cidadão* é conhecer seus direitos e deveres, e somente na legislação pátria é que ele terá acesso e conseqüentemente poderá exercitá-los.

Ao conhecer e entender o acima exposto, a pessoa vê-se envolvida de tal forma, que se torna inimaginável que não queira lutar por seus direitos e conseqüentemente, uma sociedade que possui indivíduos intelectualmente maduros tem maiores chances de ser considerada desenvolvida.

Outrora, é impossível desejar uma sociedade cidadã se a mesma desconhece a fonte de seus direitos e deveres, e se diferente disto, esta sociedade será facilmente dominável.

2. NOÇÕES BÁSICAS DE DIREITO NA FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE CIDADÃ

Atualmente, uma grande parte da população tem acesso aos meios de comunicação e à tecnologia de modo geral, contudo, a percepção existente é que há uma tamanha alienação por parte dos brasileiros diante dos assuntos políticos e econômicos.

Outrora, apesar das facilidades existentes à aquisição de informações e conhecimentos sobre assuntos incontáveis à disposição dos jovens, a maioria não usa esses meios para inteirar-se dos assuntos importantes e relevantes ao país.

Verifica-se que para os jovens, o uso da tecnologia é apenas para diversão, entretenimento, conversas, tudo, exceto para se adquirir formação intelectual para um possível debate sobre temas relevantes, como uma reforma política, ou outras formas de estabelecer uma igualdade social.

Observando que não adianta ter a informação e não saber verificar a sua veracidade e por isto é importante os jovens, terem acesso a noções básicas de direito, com o intuito de ser um meio de reorganizar a realidade brasileira ao tocante a cidadania e discernimento para saber interpretar as informações.

Quando ensinamos aos jovens seus direitos e deveres, damos a eles meio mais lógico e eficaz de se alcançar a liberdade social. Não uma liberdade física, mas primeiramente uma liberdade intelectual, de pensamento.

Nesse sentido, Motta Filho (2003, p. 5), renomado autor, nos ensina sobre direito constitucional:

“O movimento nascido da vontade do homem de comandar seu destino político e de participar na vida do Estado. Essa participação poderia ser como senhor do governo ou, ao menos, com a garantia de que os governantes respeitariam um rol mínimo de direitos.”

Ou seja, ter conhecimentos sobre a legislação pátria é um passo primordial para compreender todo o funcionamento do país, desde seus princípios

pelos quais se rege, seus fundamentos, sobre os quais está construído, bem como, exercer seus direitos.

Além disto, quando o jovem tem aflorado esta cidadania, conseqüentemente aquele aqueles que detêm o poder terão domínio sobre a estrutura jurídica do país, e conseqüentemente o ânimo de realizar um trabalho sério e digno para a população brasileira.

Contudo, os políticos, em sua maioria, não têm um conhecimento ao menos mínimo acerca do Direito Brasileiro e por isto insistem em colocar em pauta discussões inúteis por seu próprio conteúdo, que não trará nenhum benefício ao povo, vazias de valoração social.

E quando falamos sobre conhecer a legislação Pátria com noções básicas nas nossas escolas, observaremos que todos são agentes da cidadania e ao mesmo tempo os destinatários da mesma, sendo este o primeiro passo para o condão de iniciar o indivíduo no estudo dos elementos do Estado.

E conseqüentemente nasce o conhecimento sustentável, em que há uma retroalimentação em si mesmo, e que levará adolescentes e jovens a um futuro diferente do que hoje tem se observado.

Quando se busca o conhecimento, a mente se expande a novas ideias, e novos horizontes. Nesse sentido, a busca por novos saberes é uma certa consequência. Um povo consciente de seus deveres e direitos não se deixa enganar ou iludir.

Contudo, transparece que existe interesses escusos quando se discute a ausência de cidadania e noções de direito aos jovens, pois é triste a realidade brasileira, pelo fato de que os cidadãos não são preparados para compreender o nosso ordenamento jurídico, e tampouco conseguir colocá-lo em prática.

Ou seja, fica a ideia de que não é do interesse dos governantes, dos legisladores e juristas, inserir esse conhecimento nas mentes dos brasileiros.

Assim, percebe-se que, da idade mais tenra até a mais avançada, os integrantes do povo brasileiro desconhecem o conteúdo desse diploma e sua importância crucial.

Ademais, outro fator obscuro nesta rede é o fato de que a cultura do brasileiro é constantemente moldada pela mídia, explorando a imagem de que o povo não tem interesse por assuntos de relevância política e social. Vive-se numa arcaica cultura do pão e circo, em que prevalece o esporte, a dança, o carnaval, em detrimento de assuntos valiosos como política, por exemplo. Incute-se na mentalidade do povo que tal matéria é enfadonha e que se deve deixá-la para os que foram eleitos resolvê-la. E assim seguem as gerações, desinteressadas do próprio futuro.

2.1 Cidadania

Existem elementos básicos que asseguram ao indivíduo o mínimo para seu desenvolvimento completo.

Encontramos sua especificação no 5º artigo da Constituição da República Federativa do Brasil, sendo esses elementos a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade. Esses elementos em conjunto concorrem para que o indivíduo alcance uma totalidade, uma plenitude de valores que lhe permitam uma vida honrosa e digna.

Após tomarmos conhecimento da fonte básica dos direitos dos brasileiros, inferimos que uma pessoa alcança consciência sobre determinado assunto analisando-o, estudando-o, e debulhando-o, esmiuçando seus pormenores e entrelinhas, com fim de entender o sentido almejado por aqueles que delinearão esses direitos.

Outrora, a cidadania é um conceito advindo com a Democracia e a República, sendo definido por Coelho (2011) como “a tomada de consciência de seus direitos, tendo como contrapartida a realização dos deveres”.

Ainda, segundo Coelho (2011), a Cidadania “implica no efetivo exercício dos direitos civis, políticos e socioeconômicos, bem como na participação e contribuição para o bem-estar da sociedade”.

E nesse contexto, Coelho (2011) afirma que, “deve ser entendida como processo contínuo, uma construção coletiva, significando a concretização dos direitos humanos”.

Nesse sentido, para alcançar a essência da cidadania, é necessário compreender que essa é uma situação que se inicia no plano conceitual, imaterial, porém não pode ali permanecer.

Ou seja, para ser eficaz e verdadeiro, deve se exteriorizar no mundo físico. Não pode existir se não for exercitado, em diversos campos, ou em todos os campos da vida social.

Não se pode dizer que uma sociedade alcançou o estado de Sociedade Cidadã se o seu povo não compreendeu esse conceito, ou se ele se exterioriza em apenas alguns pontos isolados da vida social. Ou ainda, se os integrantes desse grupo ficam privado de receber uma educação intelectual formadora de cidadãos.

Assim, Cidadão é todo aquele que participa, colabora e argumenta sobre as bases do direito, ou seja, é um agente atuante que exerce seus direitos e deveres.

Ser cidadão implica em não se deixar oprimir nem subjugar, mas enfrentar o desafio para defender e exercer seus direitos.

É importante relevar aqui a ideia de que ao conhecer e entender o acima exposto, a pessoa vê-se inserida de tal forma, que se torna inimaginável que não queira buscar e lutar por seus direitos.

Desta feita, se os jovens compreenderem a importância deste tema, dentro das escolas, começa-se a afeiçoar-se por isso. Aquilo que não é compreendido não pode ser amado. Sabe-se que o homem é um ser social, que busca estar em sociedade, formando comunidades que possuem características semelhantes, que ajuntam povos que se identificam com as mesmas.

Além disso, ser cidadão compreende trabalhar em conjunto para o bem e o melhoramento da sociedade, não em benefício próprio. Inserir mecanismos na formação de uma sociedade cidadã requer amor pela Pátria. Necessita haver um ajuntamento de forças para o bem comum.

Por fim, estabelecer essa realidade é um processo e isso significa que não se consegue essa condição em apenas um ato. Torna-se necessário um trabalho incessante, contínuo e dedicado, na intenção convicta de transformar o cenário atual do Brasil.

Esse processo, para ser eficaz, precisa ser coletivo. Não se pode conceber um trabalho de cidadania em pontos isolados, em grupos sociais, pois

esse conceito padece de uma coletividade, que será atora e destinatária dos benefícios de ser cidadã.

O conhecimento do ordenamento jurídico não pode estar limitado aos estudos apenas dos acadêmicos de Direito, pois conhecer direitos e deveres vinculados a legislação pátria é a base para a formação de cidadãos atuantes.

Um povo que não tem conhecimento de seus direitos é facilmente dominável. Certamente por isso é que se incute nas mentes dos brasileiros que o Direito não precisa ser entendido, estudado; que Política é chato, e que não se deve perder tempo com isso.

Por isto, é necessário reestruturar esse cenário brasileiro, começando pela base de ensino e conseqüentemente cultivar esses conceitos em nosso ensino escolar. O benefício para o povo seria de estrondosa magnitude.

Para assim, termos num futuro não muito distante políticos cidadãos, que tenham domínio sobre, ao menos, uma base básica sobre direitos e deveres.

Temos ainda um fundamento na obra do renomado Dallari (1986), que através de observação e estudo, entendeu que o indivíduo forma sua personalidade na infância e desde a tenra idade possui sentimentos, emoções e capacidade de raciocínio lógico. Dentre outros pontos abordados, ressaltou a necessidade de tratar com respeito e dignidade os pequenos.

Extraímos de sua obra o seguinte pensamento. A criança é um ser racional, dotado de inteligência, podendo desenvolver essa faculdade desde que lhe seja assegurado o direito de pensar por si própria. A criança tem o direito de ser tratada como um ser capaz de sentir e poderá experimentar grande sofrimento se essa característica não for respeitada e ao contrário, desenvolverá sua condição humana se for favorecida a expressão dos seus sentimentos.

E o mais interessante que percebemos no pensamento de Dallari (1986), é quando ele retrata que toda criança deve ter o direito de viver uma realidade que estimule os sonhos e de usar a matéria prima dos sonhos para fecundar a realidade.

Ficando latente que esse ensino comece no Ensino Fundamental, pois é ali que se inicia a formação da personalidade do indivíduo. Nessa faixa etária também a criança tem uma facilidade sobremaneira em assimilar conteúdos e informações. Nosso intuito é que o ensino e a implementação dos conceitos de cidadania estejam incutidos na vida do brasileiro desde o início da vida estudantil.

E desta forma, quando esses estudantes chegarem ao Ensino Médio, devam continuar a ter aulas sobre o tema, até porque terão mais maturidade para compreender a profundidade e a valoração dos preceitos legais.

O que levará estes estudantes a terem conhecimento de seus direitos e seus limites dentro do cenário nacional, sendo merecedor de gozar dos direitos de Cidadania no Direito brasileiro.

Desta feita, este processo de implementar noções básicas de direito para a formação de uma sociedade mais cidadã, que levará conhecimentos sobre direitos civis e políticos, democracia, direitos sociais, direito à educação é a única forma séria e viável que seria eficaz para modificar a realidade social de nosso país, e reformar o cenário político brasileiro, formando cidadãos de qualidade.

Ficando latente que por esse caminho, haverá uma mudança substancial no futuro do Brasil, pois, mudar a mentalidade da população, permitindo que todos tenham acesso ao conhecimento, levará a uma forte e relevante mudança social.

Lembrando que para chegar a este caminho, o processo deve passar por uma reforma no currículo escolar, para assim, construir um currículo que dê ferramentas para a formação de cidadãos atuantes, questionadores e formadores de novos cidadãos.

E o professor, que é peça fundamental neste processo de transformação, uma vez que, o ensino não deve ser monopolizado no acúmulo de conhecimentos, sendo necessários a atualização constante do educador e alunos críticos que saibam avaliar e tomar decisões quando necessário. O docente deve preparar e esperar um estudante ativo diante de conhecimentos transmitidos, importando o eixo do “aprender fazendo” ou a “capacidade de produzir/trabalhar”. (SILVEIRA, 2010)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da sociedade brasileira estar inserida nos meios de comunicação e tecnologia como nunca visto antes, verifica-se que tais ferramentas têm sido utilizadas para fins não educacionais assim como, no aprimoramento dos conhecimentos que ali se podem encontrar.

Desta feita, verifica-se a necessidade de uma mudança emergencial no modo de pensar a Educação.

E a forma que este jovem for preparado, determinará como será o seu futuro e conseqüentemente, um adulto cidadão tem toda a capacidade e estrutura para lutar em todos os âmbitos sociais por um país mais igualitário e justo.

Sendo que a forma séria e viável para modificar essa realidade social será reformar o sistema de educação e de formação de qualidade dos nossos Cidadãos.

É preciso, na verdade, formar cidadãos.

Para isso, antes de mais nada, é preciso querer que a realidade se altere. Em segundo lugar, é necessário repensar os moldes como se apresentam hoje. E, por fim, é primordial compreender o funcionamento do país, desde seus princípios pelos quais se rege, seus fundamentos, sobre os quais está construído. Entender a legislação pátria é o primeiro passo, e mais importante nesse caminho de conhecimento e concretização dos direitos, que são “princípios e normas que se referem ao respeito à vida e à dignidade”.

A inserção de noções básicas de direito nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, em todo o sistema de educação brasileiro, seja público ou privado é o primeiro passo para mudar a realidade.

E tal atitude acarretará numa mudança substancial e efetiva no futuro do Brasil, em toda a sociedade, formando verdadeiros cidadãos.

Não se pode perder de vista que isso é um Processo. Não se consegue essa condição em apenas um ato. É necessário um trabalho incessante, contínuo e dedicado, na intenção convicta de transformar o cenário atual do Brasil.

Além de ser processo, é coletivo. Não é possível um trabalho de cidadania em pontos isolados, em grupos em separado, pois esse conceito não se dissocia da coletividade, que será atora e destinatária dos benefícios de ser cidadã. A cidadania apenas tem razão e sentido na coletividade, pois esse elemento é parte de seu conceito.

Para alcançar esse grau de desenvolvimento, é necessário o primeiro passo, esperando que a semente possa germinar e dar frutos, no perfil socioeconômico e político brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de out. 1988. Vade Mecum / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. – 10. ed. atual. e ampl. – São Paulo : Saraiva, 2010.

COELHO, Francisco. **Cidadania e Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://visaohumanistica.blogspot.com.br/2011/03/conceitos-basicos.html>>.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

MOTTA FILHO, Sylvio Clemente da. **Direito Constitucional: teoria, jurisprudência e 1000 questões** / Sylvio Clemente da Motta Filho & William Douglas Resinete dos Santos. – 13ª ed. rev., ampl. e atual. até a Emenda Constitucional nº 40/2003. - Rio de Janeiro: Impetus, 2003. 1024 p.

SILVEIRA, Roseli Fernandes da. **O Papel do Professor e a Didática**. Disponível em: <http://www.mundofilosofico.com.br/arquivos/artigos/rosely/papel_do_professor.pdf>.

O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: O Alienismo e as Regras de Conduta

LOPES, Gabriel
Graduando em História – UNESP Franca-FCHS
lpsdezg@gmail.com

SILVA, Márcia Pereira da
Doutora em História – UNESP Franca-FCHS
marciapereirasilva@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O papel incisivo do disciplinamento dos corpos promovido por práticas alienantes, isto é, que tratem o corpo como objeto de domínio ao jugo do alienista, ou as Regras de Conduta, muito comuns no processo de modernização, são políticas públicas que prospectam aquilo que é socialmente aceito do que é descabido do ponto de vista social, em um processo tipicamente educacional.

Estes fenômenos surgiram mediante um discurso de civilização⁸¹. Com o advento da urbanização, ocorrido em linhas gerais entre os séculos XIX e XX, efusivas massas urbanas se aglomeraram nas grandes cidades que surgiam. Com efeito, uma série de medidas interventivas surgiu à modelo do que se fazia na Europa. O discurso de intervenção do moderno em oposição ao que se considerava arcaico foi introduzido inicialmente na esfera física e culminou numa série de medidas de ordem higiênica, que primavam pela salubridade do espaço físico, o controle das epidemias e pela ordem nas interrelações e espaços de convívio.

De maneiras similares, o Alienismo e as Regras de conduta foram utilizados nas prescrições moralizantes, cujo mote primava pelo desejado ordenamento citadino. Através de inúmeros regramentos e postulações coativas, o disciplinamento do tecido social fora obtido em um processo pedagógico, que educava os corpos através das instituições de poder.

2. OS CORPOS DÓCEIS

A produção de corpos dóceis, os quais em sua homogeneização inerte se compactuam ao poder disciplinatório, é um fenômeno conhecido em diversas esferas da sociedade. O significado de “Corpos Dóceis” é tratado por Foucault

⁸¹ Jean Starobinski (2001) coloca que o termo civilização passou a compreender uma instância julgadora. Isto é, ela atua como critério de julgamento para emitir juízos de valor negativos ou positivos. Aqueles que contribuem para a civilização serão exaltados, enquanto aquilo que a faz resistência é instantaneamente abominado. Em suma, passou a inexistir neutralidade no seu emprego lexical, sua utilização tem um efeito comparativo e sentenciador.

(2014) em *Vigiar e Punir*, onde o lugar do corpo como objeto de poder é analisado nas diversas instâncias da sociedade; desde a Época Clássica, onde segundo o autor, a disciplina militar passa a treinar e modelar os corpos, até os métodos escolares de disciplinamento do aluno e distribuição de indivíduos em colégios e quartéis.

Foucault coloca que a sistematização do domínio do corpo se dá a partir do disciplinamento, que por sua vez estabelece um mecanismo utilidade-obediência, isto é, quanto mais útil o corpo é, mais obediente será, e vice-versa. É a partir desta sistematização que:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também igualmente uma “mecânica do poder” está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. *A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis* (grifo nosso) (FOUCAULT, p. 135, 2014).

Foucault (2014) atestara a austeridade das instituições prisionais ao formatar os corpos, classificando-os segundo códigos de comportamento. A repartição feita entre esses indivíduos é um processo de “docilização”, onde é necessário se formar uma aparelhagem regrada de dispositivos de observação e registro cujas bases informacionais servem para centralizar o saber em torno dos indivíduos. Este é o cerne estrutural das instituições prisionais.

O processo de enclausuramento dos indivíduos dentro de instituições psiquiátricas, o cerceamento da liberdade e a subsequente classificação destes corpos dentro de uma lógica de sanidade mental exerce sobre os corpos cerceados um fenômeno análogo ao descrito por Foucault. A despeito de suas atenuações e diferenças processuais, o processo de alienação, mormente no processo de modernização, se trata de um disciplinamento, que segue as mesmas lógicas da austeridade prisional.

3. O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO: O combate à loucura

A passagem do século XIX para o XX será perpassada por uma série de discursos higienizadores que acompanharam o crescimento das cidades. As chaminés das fábricas invadem as cidades, levando a uma circulação mercadológica, os serviços urbanos passam a ser uma demanda: iluminação, transportes e saneamento básicos alteram a compleição vilaresca da cidade de São Paulo (CUNHA, 1986).

O Alienismo surgiu nos idos dos séculos XVIII e XIX como uma medicalização da loucura atrelada ao processo de modernização. A loucura seria

então redefinida conceitualmente e amparada sobre as designações físicas e morais das teorias passionais vigentes⁸². A figura do alienista aparece nesse cenário, portando-se como especialista detentor de poderio sobre a desrazão do alienado (TEIXEIRA; RAMOS, 2012).

Maria Clementina Pereira Cunha (1986) coloca que até a segunda metade do século XIX, os loucos integravam normalmente a vida cotidiana da cidade de São Paulo, que se alterava rapidamente. Este crescimento urbanizador fará com que, ainda na década de 1840, se inicie uma demanda por uma atitude perante os loucos que circulam livremente na cidade.

O lugar do alienado se altera. E adjunta a essa mudança de lugar de inserção do louco seguirá uma mudança conceitual. Magnani (2008) coloca que, mais do que a redefinição do lugar ocupado pelo louco nas cidades, a loucura passará a ser vista como algo exterior à razão: um objeto de perturbação da racionalidade. Essa apreensão fornecerá as bases para a patologização da insânia. Por conseguinte, os alienados serão vistos em estado de desconformidade com o projeto burguês citadino e serão destinados ao tratamento em locais específicos, de modo a se readequarem à ordem pré-estabelecida na esfera urbana. Essa readequação oscilava entre dois modos: a expulsão dos indivíduos e o adestramento desses corpos indesejáveis.

A medicina mental fornecerá o arcabouço duplo para a disciplinarização, tendo um efeito combativo e moralizante. É dessa forma que a intervenção sobre a loucura se dará sobre o argumento de “tratamento moral” amparada por teorias de cunho racista, como pontuará Cunha (1986):

Fortemente influenciado por Darwin, como por Gobineau e outros teóricos do racismo biológico (que, no mesmo período, justificava a guerra e a expansão imperialista), o aporte da medicina mental na segunda metade do século XIX volta-se para dentro da sociedade que o gerara. Neste caso, um tipo de “racismo” que, transcrito para as relações de classe, tornou-se poderoso instrumento de normalização social à disposição da medicina e do alienismo reconciliados (CUNHA, p. 27, 1986).

4. O ERRO DE CONDUTA

Foucault (2018) atesta que o processo de internação em instituições asilares cumpria um discurso científico legitimador contíguo a esse, que modificou o modo como o “louco” se encaixava dentro do corpo social⁸³. No período que antecede o século XVII, a loucura era enxergada como uma espécie de erro e não

⁸² A alienação mental foi classificada por Pinel e Esquirol de acordo com variações ordenadas. A rede de classificações será ordenada segundo uma análise das manifestações sintomáticas, cujo deslocamento explicativo partirá do percepção dos sintomas para a esfera da explicação passional, na “invisibilidade secreta do corpo” (BIRMAN, 1978)

⁸³ Birman (1978) situa o século XVII como o ponto inicial de redefinição do lugar do louco na Europa. A correlação entre o louco e as forças sobrenaturais, as quais se repousariam sobre o louco e dotar-no-iam de poderes sobre-humanos e a associação do alienado às formas animais e inferiores acabam se redefinindo entre os séculos XVII e XVIII. A imagem do louco aparecerá de uma forma ressignificada, devido ao novo espaço ocupado pelo louco na esfera das individualidades.

passava pela aparelhagem incisiva do internamento. Em suma, a loucura era considerada como pertencente a um mundo quimérico, cuja presença coexistia normalmente com a realidade, só devendo ter sua cisão realizada em casos extremos. Para dissipar a loucura, o mais indicado era entrar em contato com a natureza, espaço onde a verdade seria manifesta, diluindo quaisquer incongruências ou nescidades. O indivíduo alienado deveria, portanto, apartar-se das fugacidades urbanas e retirar-se para a natureza, onde residiria a verdade. Outra linha de tratamento similar, que corrobora o antigo argumento das raízes ilusionais da loucura, era o procedimento vigente até o século XIX de apresentar ao louco a sua própria loucura, com a pretensão de que o louco, ao defrontar-se com a comédia de seus delírios, tornar-se-ia ciente de seus devaneios e recuperaria de forma premente sua sanidade.

Foi a partir do século XIX que o internamento de indivíduos loucos teve sua conexão com uma mudança de percepção: a loucura se inscrevia não mais como um estado ilusório, quimérico; mas sim como uma alteração da conduta regular. O indivíduo afetado pelos males da mente agora se inseria nas antípodas da normalidade, daquilo que era tido como normal (FOUCAULT, 2018).

5. O PODER DISCIPLINADOR NAS INSTITUIÇÕES MÉDICAS

A normatização distintiva entre o normal e o anormal estabelece um parâmetro positivo para que o poder julgador possa se viabilizar na sociedade. É desta maneira que Michel Foucault percebe a questão da justificação das prisões sobre uma logicidade de atenuação do Mal. Na série de entrevistas com Deleuze apresentadas em *Microfísica do Poder*, Foucault coloca que o poder emanado das prisões não é escamoteado, ocultado, escondido; muito pelo contrário, o Poder:

(...) não se mascara cinicamente, se mostra como tirania levada aos mais ínfimos detalhes, e, ao mesmo tempo, é puro, é inteiramente “justificado”, visto que pode inteiramente se formular no interior de uma moral que serve de adorno a seu exercício: sua tirania brutal aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem (FOUCAULT, p. 134-135, 2018).

A despeito das diferenças contextuais, a argumentação aplicada à situação da instituição-prisão também pode ser aplicada sobre uma análise do discurso médico e científico no tratamento das doenças psiquiátricas, dado que este cumpre uma dualidade similar justificativa, que não se trata da sobreposição do Bem sobre o Mal, mas sim da superposição da normalidade sobre a anormalidade.

Goffman (1974) coloca essas instituições, tais como as prisões e os manicômios como “instituições totais”. Para o autor, toda instituição na sociedade ocidental tem algum nível de fechamento do mundo externo. Porém, o grau de oclusão estrutural das instituições varia, sendo umas exacerbadamente mais

fechadas do que outras. Esse é o caso de instituições como os hospitais psiquiátricos e prisões, onde o bloqueio com a esfera externa do mundo é dado até mesmo pelas estruturas físicas do local, como as restrições físicas (portas, arames, cercamentos) e barreiras naturais (águas, florestas, fossos). Em termos gerais, as instituições totais são definidas como locais únicos que servem como residência e trabalho e compartilhado por um número elevado de indivíduos, os quais se encontram em situação similar. A vida desses indivíduos é administrada e apartada da sociedade por períodos consideráveis de tempo.

É sobre o confronto da loucura com uma pretensa vontade reta que se desdobrará a prática de confronto levada a cabo pelo médico dos hospitais psiquiátricos do século XIX. Ao versar sobre este conflito da doença com a sanidade, Foucault (2018) coloca que:

Todas as técnicas ou procedimentos efetuados no asilo do século XIX — isolamento, interrogatório particular ou público, tratamentos-punições, como a ducha, pregações morais, encorajamentos ou repreensões, disciplina rigorosa, trabalho obrigatório, recompensa, relações preferenciais entre o médico e alguns de seus doentes, relações de vassalagem, de posse, de domesticidade e às vezes de servidão entre doente e médico — tinham por função fazer do personagem do médico o “mestre da loucura” (...) (FOUCAULT, p. 134, 2018).

Esta emanção de poder que parte da figura do médico, detentor da “verdade” da doença, e cujo direcionamento unilateral tem como destino uma incisão na figura do paciente, sujeito alheio à sua própria moléstia⁸⁴, faz com que esta seja uma relação de poder, onde o poder emanado do médico se exacerbava sobre o argumento de um direito específico, o qual consistia num total direito de extirpação a ser exercido sob a loucura. A normalidade deveria obrigatoriamente se sobrepor à desordem e o paciente se encontrava em um estado de total invalidez diante do saber de sua própria moléstia, a qual o desqualificava de qualquer resolução (FOUCAULT, 2018).

Surge dessa maneira a figura do alienista como detentor de todo saber concernente às moléstias mentais. E não apenas o saber, mas sobremaneira o poder de ação resolutiva em torno da insanidade. Esse poder máximo colocava o alienista como uma figura onipotente, que detém um conhecimento técnico inquestionável, os meios de resolução e, sobretudo um horizonte aberto de tempo e espaço para exercer a cura, até mesmo em sua ausência corpórea, dado que tal definição o aproximava mais de uma entidade curativa (BIRMAN, 1978).

As novas exigências de remodelamento social cidadão não recairão apenas sobre os ombros dos loucos. Os cortiços – tidos como antros de imoralidade – serão extintos, os indivíduos destituídos de inserção econômica no tecido social,

⁸⁴ É uma característica comum das instituições totais que o os internados não detenham o domínio de suas situações e do destino que os aguarda. Esse fenômeno ocorre tanto em instituições militares, onde o soldado desconhece o destino de sua viagem como em instituições médicas, em que pode haver a ocultação do plano de tratamento, do tempo de internamento e do próprio diagnóstico do paciente (GOFFMAN, 1974).

sobretudo os degenerados de todas as espécies: bêbados, andarilhos, prostitutas; todos aqueles que não coadunam com o ideal de progresso e que, em suma, apresentam uma fonte de distúrbio à ordem e a boa moral vigente serão recolhidos ou esquadrihados, conforme as políticas educativas de disciplinamento (CUNHA, 1986).

Portanto, percebe-se que longe de se tratar de um problema restrito à insanidade, as políticas sociais de higienização afetaram múltiplas esferas da sociedade, interferindo nas relações sociais, na diagramação física da urbe, impactando fundamentalmente o cotidiano da cidade. As Regras de Conduta promovidas pelo poder municipal promoveram, entre os séculos XIX e XX, uma fonte basilar de rearranjo público.

5. O DISCIPLINAMENTO POSITIVO: As Regras de Conduta

A necessidade de uma configuração jurisdicional, que viesse a regradar o espaço social de encontro de múltiplas individualidades, surgiu a partir do fenômeno de urbanização, o qual remodelou as interrelações no espaço urbano, que passava por inúmeras mudanças. A sociedade industrial emergente⁸⁵, as movimentações comerciais, as imigrações, as grandes massas urbanas que se aglomeravam nas grandes cidades; todo esse espectro de vertigem no campo das interações humanas no espaço suscitou problemáticas, que conformaram o ensejo por um realinhamento regravativo das posturas.

O ambiente das cidades – perpassado pelo grande tráfego humano, pelas aglomerações massivas, falta de estrutura sanitária, acumulação de dejetos humanos – propiciava uma série de agentes nocivos que acabavam por denegrir a salubridade e infectar a população. Fez-se necessário uma intervenção higienista que atuasse sobre os diversos objetos infecciosos (SCHMACHTENBERG, 2008).

Foucault (1999) ilustra uma nova faceta de demonstração de poder que aparecerá no século XVIII, cujas bases não se assentarão sob a atuação nos corpos de maneira individualizada (como no caso do já mencionado binômio docilidade-utilidade), mas sim sobre o “homem-espécie”. Tal fenômeno será nomeado por Foucault como uma “biopolítica” da espécie humana.

Esta biopolítica atuará sobre as diversas instâncias limítrofes da vida humana: natalidade, longevidade e mortalidade serão seus primeiros alvos. As endemias, doenças de permanência sobre as massas humanas serão tratadas como fatores de diminuição da capacidade de produção humana, causando custos e subtraindo as potencialidades. Desse modo, a medicina será introduzida com uma

⁸⁵ O surgimento da Sociedade Industrial trouxe consigo a demanda por um novo homem, o qual deveria ter sua regulação pautada por uma Nova Moral que ditasse suas pretensões e ações. Esta Moral se sobreescreverá nos códigos jurídicos, nas regras as instituições e em discursos de cunho científico e filosófico (BIRMAN, 1978).

função de higiene pública, normalizando o conhecimento e medicalizando as massas (FOULCAULT, 1999).

É a partir dessa atuação sobre as massas que o poder público verá a necessidade de postular códigos que regrassem as condutas, a fim de mitigar as fontes de desordem e insalubridade no ambiente citadino. Desse modo, os Códigos de Conduta “difundirão técnicas de controle e vigilância com a finalidade de coibir a desordem e possibilitar uma nova ordem de convívio social” (WEBER, pp. 11-12, 1992).

As Regras de Conduta, Códigos de Postura Municipais ou então apenas posturas policiais, como eram chamados inicialmente, foram criados no século XIX com o intuito de normalizar a sociedade por meio de um processo de observação constante sob os atos individuais. Assim como as prescrições definidoras de conduta, as Regras de Conduta também prescreviam as punições em caso de descumprimento das ordenações, servindo como agente de prevenção das moléstias urbanas, higienizando o ambiente urbano e regradando as condutas (SCHMACHTENBERG, 2008).

Schmachtenberg (2008), ao tratar do processo de vigilância e do panoptismo⁸⁶, coloca que os Códigos de Postura funcionavam como um mecanismo de prevenção, fornecendo aos indivíduos um parâmetro positivo do permitido e do interdito, colocando as consequências previstas como forma de punição. Desse modo, as multas funcionavam como uma inibição coercitiva prévia, e não como aparato correccional.

Foucault acentua a importância da punição tendo em vista o prejuízo que a violação criminal traz ao corpo social, de modo que uma violação criminal suscitará a desordem dentro da sociedade: “o escândalo que suscita, o exemplo que dá, a incitação a recomeçar se não é punido, a possibilidade de generalização que traz consigo” (FOUCAULT, p. 91, 2014).

6. DISCIPLINAMENTO COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Goffman (1974) coloca que dentro dos estabelecimentos totais há uma submissão de todos os indivíduos a uma administração única, a qual é efetuada pelo grupo dos dirigentes. Como os internados se situam homogeneizados em nome de uma instituição única e devem cumprir um conjunto de regras definidas, há também um pessoal encarregado de exercer a vigilância a fim de promover o cumprimento dos códigos internos da instituição. Disso sucede a tendência de que as infrações sejam salientadas, dada a observância geral e visível dos outros às regras exigidas, assim também como a produção de uma vigilância constante também dos outros internos.

⁸⁶ Foucault (2014) aplica o conceito arquitetural prisional de Jeremy Bentham à sociedade disciplinar. O uso da vigilância e da correção seria uma aplicação coercitiva ideal para o aumento do poder, a difusão da disciplina e obter a elevação da moral pública. O Panoptismo seria uma espécie de “gênese da sociedade moderna”.

O combate moralizante, movido por práticas disciplinares de regramento dos corpos – seja sob o pretexto alienante, ou no que se refere à postulação de Regras de Conduta – tem sobre a esfera social um caráter educativo, dado que define o certo do errado, o moral do imoral, a ordem da desordem – o adestramento moralizante da sociedade, cujos efeitos se incidem sobre as práticas comportamentais e afetivas, é construído por esses estatutos. Em suma, todas essas instituições validadas pelo conjunto social, fornecem aos membros que compõem o tecido social, valiosos parâmetros educativos cujas mestras vão conferir o ordenamento da sociedade.

Birman (1978) situa a função normatizadora da ordem moral efetuada pela Psiquiatria, cuja atuação se verifica a partir de duas estratégias diferentes: tratamento (I) e prevenção (II).

Enquanto tratamento (I), aqueles seres que são identificados como alienados passam por uma exclusão no nível familiar-social e são colocados sob a instrumentalização moral dos asilos, com o intuito de recolocá-lo no mundo das normas. Para Birman (1978), a cura por meio psiquiátrico é um tratamento moral, pois apesar de utilizar de meios físicos para propor o restabelecimento do louco, utiliza de uma reordenação dos loucos no espaço e no tempo, com o objetivo de normatizar suas paixões.

Já como prevenção (II), tem-se como objeto de precaução a sociedade como um todo, dado que todos seriam passíveis de alienação. Nesse sentido, visto que a alienação seria um descontrole no âmbito emocional, o indivíduo teria em si uma causa que remeteria à sua infância, primeiramente relativa à sua formação familiar e secundariamente pelo processo educativo formal. É desse modo que a Psiquiatria se revestirá com um discurso preventivo de ordem moral e uma terapêutica, fornecendo normas pedagógicas com o objetivo de regular o processo educacional e ensinando à família o modo de educar os filhos.

A Medicina mental surgirá de maneira concomitante à medicina social, que surgiu inicialmente como um discurso de combate as epidemias e passou a intervir nas relações entre os homens e em seu meio de socialização, com uma função preventiva, cujo objeto de atuação se localizará no campo das paixões, exercendo sua higienização tal qual a Medicina realiza a higiene dos espaços e dos corpos que se inserem nele. A intervenção da Medicina Mental será cunhada pelo molde moral, atuando de maneira direta ou indireta no espaço de relações sociais das individualidades. A prevenção moral e o tratamento moral são os instrumentos basilares para a instituição da moralidade. A regulação do homem se dará de acordo com os esquadriamentos de uma Nova Moral, cuja presença se efetivará nas regras institucionais e será instrumentalizada pelos códigos jurídicos e pelas regras do agir. A Psiquiatria se configurará, portanto, como Poder que validará os comportamentos humanos e as individualidades de acordo a com sua própria escala valorativa, a razão psiquiátrica (BIRMAN, 1978).

O Poder que reside nas instituições psiquiátricas está concentrado de maneira ilimitada no interior dessas. O Poder que emana da ordem médica é unilateral, dissimétrico, o qual nenhum objeto pode subsistir. Em suma, a instância médica é um poder muito antes de se classificar como saber. O poder está representado antes de tudo no próprio corpo do médico, dado que se faz imprescindível que o físico do médico se imponha sobre os loucos. Contudo, o poder não emana de uma figura específica muito menos reside em uma fonte singular, mas sim, pertence a uma difusa rede de intermediações, sem a qual não seria possível funcionar (FOUCAULT, 2006).

É pelo seu caráter normatizador que o alienismo será considerado em sua faceta pedagógica. Birman (1978) coloca que:

Um processo de normatização é necessariamente um processo pedagógico. O tratamento moral se caracteriza como uma operação de pedagogia moral, na qual o ser-de-Natureza do alienado será submetido ao seu ser-de-Cultura (BIRMAN, p. 344, 1978).

Desse modo, em comparação com a norma do sistema, o alienado se apresentaria como um ser faltante em relação ao não-alienado, sua organização moral apresentaria ausências. Por conseguinte, percebe-se que ambos são regulados conforme a medida do sistema, ou seja, a aferição dos caracteres morais do indivíduo é feita de acordo com os parâmetros da norma moral. Logo, o ser não-alienado é regrado em sua esfera interna pelo sistema normativo, enquanto que o alienado se encontraria como um “ser-em-falta” em relação a este sistema (BIRMAN, 1978).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Poder imbricado dentro das instituições psiquiátricas, envolto pelo fenômeno do Alienismo e as postulações emanadas das Regras de Conduta se constituem como facetas de uma tarefa elementar na ordenação da sociedade: a necessidade da educação do corpo social.

É dentro da tarefa de normatizar os corpos das cidades que os fenômenos aludidos se configurarão como pilares pedagógicos fundamentais na constituição do ordenamento social. O Alienismo trará consigo um arcabouço discursivo: a distinção entre o racional e o irracional, entre a loucura e a sanidade, e legitimará a identificação daqueles que não se enquadram dentro das tipificações escalonadas de sanidade, amparados nas propostas incontornáveis de Medicina Mental. Já as Regras de Conduta vão fundamentar a ordem de maneira positiva. Os comportamentos serão cindidos entre o permitido e o interdito, fornecendo os parâmetros do agir e as punições em caso de descumprimento.

Em ambos os fenômenos típicos dos séculos XIX e XX, o Alienismo e as Regras de Conduta se verificam como notáveis ditames moralizantes, ou seja,

ditam princípios morais que educam o tecido social por meio de estipulações contrapostas de certo-errado, moral-imoral, racional-irracional, loucura-sanidade. Em suma, no plano discursivo, tais fenômenos se configuram como políticas educacionais regedoras do social.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. *A Psiquiatria como discurso da moralidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. **O Espelho do Mundo**: Juquery, a História de um Asilo. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. *O Poder Psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

MAGNANI, Maria Cláudia Almeida Orlando. **Hospício da Diamantina**: a loucura na cidade moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

SCHMACHTENBERG, Ricardo. *Código de Posturas e Regulamentos: Vigiar, Controlar e Punir*. In: Encontro Estadual de História, 9., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPUH-RS, 2008.

STAROBINSKI, Jean. *As máscaras da civilização: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TEIXEIRA, Manoel Olavo Loureiro; RAMOS, Fernando A. de Cunha. As origens do alienismo no Brasil: dois artigos pioneiros sobre o Hospício de Pedro II. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. vol.15, n.2. São Paulo, 2012.

WEBER, Beatriz Teixeira. *Códigos de posturas e regulamentação do convívio social em Porto Alegre no século XIX*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em História da UFRGS, 1992.

O PAPEL DO ESTADO NA DEFESA E PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E INCONSTITUCIONALIDADE DOS ATAQUES AO ENSINO PÚBLICO

SANTOS, Bruno Caminotto Ordanini dos
Graduando em Direito pela Faculdade de Direito de Franca
bruordanini@hotmail.com

GONÇALVES, Fabio Marques
Mestrando em Direito pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”
UNESP Franca.
fmgfabio@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O clima de rivalidade política após as eleições de 2018 culminou na eleição de um governo cuja oposição ao anterior se faz ferrenha, e mantém o discurso resgatado pelo ex-presidente Michel Temer da dificuldade de se manter um Estado garantindo os direitos previstos no ordenamento jurídico devido a ação da crise econômica no cenário nacional e internacional.

O atual presidente Jair Bolsonaro, e os membros de seu governo, em especial os ministros, tem dado continuidade ao cunho dos discursos, extendendo o contingenciamento de gastos ao setor do ensino público, o qual é essencial ao desenvolvimento da nação, mas, ao ser criticado abertamente em manifestações e nas Universidades Públicas, se ocupam estes de discursar de maneira agressiva a estes, aproveitando do momento de cortes, para investir contra seus opositores.

O presente trabalho tem por intuito, realizar uma análise da história do fenômeno constitucional na humanidade, expondo que as presentes atitudes do Estado brasileiro, tem categoricamente violado não só dispositivos expressos na Constituição Federal, mas também, os princípios e valores que ensejam a existência desta, utilizando-se de um discurso ideológico, seguem negligenciando o dever do Estado de incentivar (ou não prejudicar) o Direito à Educação, conduzindo o Brasil em direção, não ao progresso, mas sim, a um estágio retrógrado de subjetivização de direitos, tal qual tem tentado se combater desde o desfecho da Ditadura Militar.

2. A QUESTÃO CONSTITUCIONAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

O fenômeno da constitucionalização pode ser compreendido através de sua história, quando após o longo período da Idade Média, se formaram os Estados Absolutistas na Europa. A mudança na sociedade europeia, pressupunha enfrentar

novos paradigmas, para que a nova forma política pudesse se reproduzir, tendo, os pensadores ocidentais da época se ocupado de escrever sobre o poder irrestrito do soberano, que, era visto com certa simpatia, talvez pelo temor do retorno a instabilidade da sociedade medieval, onde o poder era descentralizado, ou pela curiosidade à nova forma de organização civil.

Na Ciência Política, Thomas Hobbes, em sua análise determinista sobre a natureza humana, entendia a presença estatal absoluta como a forma de impedir o caos inerente ao comportamento do homem, onde explica Ródas (2010, p.18):

“Terceiro, al presuponer el egoísmo y la maldad en la naturaleza humana pretende, a partir de una consideración más realista del hombre, establecer un fundamento seguro para justifica la existencia de un poder coactivo em el Estado que sirva al fin de asegurar la paz.”

Outros autores Jacques Bossuet, explicam o modo de ser do Estado naquele tempo com ferramentas teológicas, onde o Poder Real, teria fundamento no Poder Divino, o rei estaria exercendo um Direito , conferido pela vontade de Deus.

As contradições das monarquias absolutista, inevitavelmente se aprofundaram no decorrer do tempo, é importante notar que, a distância em relação ao período da Idade Média, leva a um enfraquecimento daquela visão romantica de um comando rígido frente ao Estado, tendo nesse período da história da filosofia, mudado as interpretações sobre o Poder Público, buscando um equilíbrio, filósofos como John Locke e Jean Jacques Rousseau seriam grandes nomes da Teoria do Contrato Social.

Na Inglaterra, tornou-se inconciliável a contradição de classes naquela sociedade, a monarquia absolutista, e a nobreza feudal aliada, que defendiam o stablichment, enfrentavam parte aristocráta do Parlamento em conjunto com a burguesia local, que terminou por obrigar o rei a aceitar os termos da petition of rights, que:

...protestava contra o lançamento de tributos sem aprovação do Parlamento, as prisões arbitrárias, o uso da Lei Marcial em tempos de paz e a ocupação de casas particulares por soldados (BARROSO, 2008. p.11)

O rei deixa então de ser absoluto, não pode mais, arbitrariamente dizer que precisa de novos tributos, ele deveria se submeter ao crivo do Parlamento, que, mesmo de maneira simbólica, tinham relação com a vontade do povo, e esse documento, junto com outros que apareceram na historia da Inglaterra, como o bill of rights, formaram a Constituição de tradição oral deste país.

Na França, posteriormente, também se rompeu o Regime Monarquico, os setores populares daquela nação arcavam com a maior carga tributária, inclusive, com os custos das dívidas de guerra, enquanto eram isentos a nobreza, a família real e o clérigo. O confronto simbólico onde a prisão da Bastilha foi tomada pelos

revolucionários conseguiram o reconhecimento da Declaração dos Direitos dos Homens e Cidadãos e a queda da Monarquia.

Da luta pela regulamentação do poder estatal, surgem as primeiras gerações de Direitos Humanos conhecidos no Ocidente, junto com as pioneiras experiências constitucionais; os eventos no continente europeu, impulsionaram o movimento de independência e constitucionalização como Estado pelo povo colonizado do Haiti.

A garantia da liberdade diante de seus governantes, marcam a fase do Estado Liberal, mas, o avanço da Revolução Industrial, foi o motor para as contradições dessa época, questões como a desigualdade e a exploração do trabalho, se tornaram latentes, criando confrontações diretas entre civis e Estado, na luta por Direitos Sociais, de todos os tipos, visando melhoria nas condições de vida, e, apesar das conquistas alcançadas naquele tempo, a construção de Estados Sociais (onde além das liberdades, os direitos sociais também estariam garantidos) terminou, para que se pudesse lidar com as duas Guerras Mundiais, chocando o mundo com as perdas humanas e culturais, suscitando uma reflexão profunda sobre como deve de agir um Estado, seu compromisso com o povo e a humanidade, afinal, no próprio pensamento liberal, a existência estatal está ligada à ideia de pacto, onde o Estado deve atuar pelo bem estar dos cidadãos, uma vez que é o definidor das normas de organização social.

O pensamento constitucional agora, se ocupava, não só positivando direitos e garantias fundamentais, mas também, de estudar os princípios os quais deveriam seguir os Estados, visando a paz e o desenvolvimento das nações. Falava-se muito na construção do Estado Democrático de Direito, no entanto, a disputa geopolítica entre os blocos na Guerra Fria, colocou os países de desenvolvimento emergente na América Latina, sob controle de regimes autoritários, visando perseguir e eliminar qualquer resquício do pensamento soviético na zona de influência Estadounidense.

O regime militar no Brasil, para conclusão do projeto estabelecer a hegemonia do pensamento norte-americano, perseguiu abertamente escritores, artista, estudantes e professores, censurando os direitos civis da população, como a liberdade de expressão, acentuaram-se as prisões arbitrárias e as violentas execuções extrajudiciais realizadas pelos esquadrões paramilitares dentro da própria polícia, foram acobertadas.

Diante dos abusos, a redemocratização tinha compromisso com a tradição histórica a qual embasou o surgimento do constitucionalismo, não podendo mais ser aceitável que os direitos e garantias fundamentais fossem somente figurativos, sendo, a Constituição Federal de 1988, um marco, que passou a regular as diretrizes e princípios (inclusive o da Publicidade, para que possa haver uma efetiva fiscalização da atuação estatal) nos quais deveriam se embasar a atuação do Estado, justamente como nas promessas do pós-guerra, agora aprofundando o caráter democrático deste.

O caráter diretivo que deveriam tomar as Constituições, visava estabelecer aos Estados, seu curso programático, uma função de promover a transformação da realidade e o cumprimento real da lei. O jurista português Joaquim Canotilho, classificaria essa categoria de Constituição, que orienta os três poderes, as leis e seus funcionários, como Constituição Dirigente:

A qualificação dos interesses públicos não é mais tarefa relegada unicamente à discricionariedade do legislador, mas materialmente determinada pela Constituição, variando o nível de vinculação do legislador conforme uma topologia dos interesses públicos encontrada dentro da própria Constituição. (MORAES, 2014. p.279)

Sucitando os valores que ensejaram o surgimento das Constituições, somando agora, a nova carga de experiência histórica para buscar uma efetivação real de Direitos.

2.1. O Direito Constitucional à Educação

Já no início do texto constitucional é enunciado como princípio a Dignidade Humana (art.1º), expondo em seu art. 3º, os objetivos da República Federativa do Brasil:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No seu título sobre os Direitos e Garantias Fundamentais, anuncia entre os incisos do art. 5º, incisos IV, VIII, IX e XIV, que se relacionam com a prática da educação, ao tratar respectivamente da: a) livre manifestação do pensamento; b) segurança dos direitos independente de crença política, filosófica ou religiosa; c) livre expressão da atividade intelectual, artística ou científica; d) acesso a informação. No mesmo título, estão, os Direitos Sociais, dentre eles, o da educação, como taxa o rol do art. 6º.

O art. 23, inciso V, deixa colocado que não se trata só de um direito enunciativo, mas, um direito cujo Estado, através de todas suas frações federativas, tem responsabilidade de promover:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

(...)

- V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;

No Título que trata da Ordem Social, há um capítulo sobre a Educação, onde elenca em seu art. 205 que, o Estado, a família e a sociedade, tem o dever de incentivar e promover a mesma, já que permite o desenvolvimento pessoal e profissional. A liberdade educativa está taxativamente protegida pelo art. 206, dispondo sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar todas formas de saberes, o pluralismo de ideias, a valorização dos profissionais da educação.

No período Militar, tanto a pesquisa, quanto as universidades no geral, sofreram com a censura e perseguição daquela época, levando a importância de suscitar no art. 207 a independência dessa instituição após a redemocratização:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

A educação na Constituição Federal de 1988, aparece figurada não só como um direito, mas também protegido pelos princípios que regem a atuação do Estado devendo por obrigação incentivá-las, dando a liberdade necessária a seu desenvolvimento.

3 OS ATENTADOS AO ENSINO PÚBLICO E O USO DO DISCURSO IDEOLÓGICO

3.1 Síntese da Ideologia no pensamento Gramsciano

Ideologia aqui, se trata da continuação do estudo dado por Marx, onde, em seu pensamento social, divide os elementos da sociedade em, infraestrutura, onde está organizado os meios pelos quais a sociedade se reproduz, do outro ponto temos a superestrutura, onde se encontram os elementos de características culturais, como por exemplo a religião, os costumes e o entretenimento; no pensamento marxista, há duas premissas analisadas, a de que todas as sociedades existentes, tiveram um embate entre as suas classes, sendo, na sociedade capitalista, o embate representado por, os que detém os meios de produção, chamados de burgueses (a classe dominante), e os que, por não deter, vendem sua força de trabalho aos que detém, chamados de proletariado (a classe explorada), sendo a outra premissa, que, os acontecimentos na infraestrutura são o que determinam as condições de possibilidade para o que está na superestrutura, portanto, o fenômeno da ideologia, serve a favor do grupo social que domina da infraestrutura de uma sociedade, como explica o próprio:

“As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX, 2007, p.47)

A ideologia, como parte da *superestrutura*, carrega as ideias da classe dominante, que por natureza precisam se infestar na sociedade, para que o *status* de dominância não mude, por essa razão, o modo característico da ideologia se defender, baseia-se em acusar ser “anti natural” o que contrapõe sua visão, estimulando a desconfiança do que não concorde com seus preceitos:

“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.” (MARX, 2007, p. 48)

No pensamento posterior a Marx, Gramsci acrescenta elementos a teoria desse fenômeno social, esclarecendo que ela não atinge ou domina de maneira absoluta o ideário das pessoas, podendo elas abandonarem. Surge no pensamento gramsciano três categorias importantes para compreender as minúcias da atuação de um discurso ideológico, sendo o a) senso comum, um saber não lapidado, por vezes, incoerente, quase como um “folclore” do saber; b) bom senso, que se trata do núcleo de onde se forma o senso comum, nele há uma coerência baseada na observação superficial disponível da experiência histórica vivida.

A relação de construção entre ambos explica Konder 2002, referenciando conceitos de Gramsci:

Pesa sobre nós uma tradição negativa, que se fortaleceu muito ao longo dos séculos XVII e XVIII, segundo a qual o "senso comum" é depositário de tesouros de sabedoria. Gramsci admitia que o "senso comum" possuía um caroço de "bom senso", a partir do qual poderia desenvolver o espírito crítico. Advertia, contudo, para o risco de uma superestimação do "senso comum", cujos horizontes, afinal, são inevitavelmente muito limitados. O "senso comum é, em si mesmo, "difuso e incoerente". A percepção da realidade, no âmbito desse campo visual estreito, não poderia deixar de ser- segundo o teórico italiano - drasticamente "empírica", restrita à compreensão imediata, superficial.

Por último chegamos a c) hegemonia, para Gramsci é quando uma ideologia vence a dominação entre as ideias existentes e passam a vigorar como conceito majoritariamente aceito, uma espécie de consenso na sociedade.

3.2 Ataques ao ensino público e o cerceamento do Direito à Educação

A crise econômica e o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, foram motores para acirrar as disputas na política nacional, acentuando-se como nunca as rivalidades existentes, e, desde a posse do ex-presidente Michel Temer, voltaram a ser discutidas soluções para a crise que envolvam o corte de gastos públicos, incluindo os que atingem Direitos Sociais; a oposição aos governos anteriores se elegeram utilizando de um discurso conservador, tendo logo no início do mandato de 2019, se ocupado de responder críticas e de nomear pessoas com o pensamento alinhado ao do novo Presidente da República Jair Bolsonaro.

O Ministro da Educação, cargo discricionariamente eleito pelo chefe do Poder Executivo, aproveitando do discurso da necessidade de redução de custos, autorizou o corte de 30% do valor destinado a pasta de gastos discricionários de algumas universidades públicas, que, por coincidência ou não, haviam realizado eventos onde houve crítica ao novo governo, alegando o ministro que estão “fazendo balbúrdia” com o dinheiro público, sem especificar qual conduta foi praticada e por qual instituição; posteriormente o corte se estendeu para a maioria das Universidades Públicas.

Em resposta o Presidente da República respondeu em momentos diferentes, primeiro, insinuando que está somente transferindo o foco dos investimentos para educação básica, onde ele julga ser deficiente ainda:

“A gente não vai cortar recurso por cortar. A ideia é investir na educação básica. Ouso dizer até que um número considerável não sabe sequer a tabuada. Sete vezes oito? Não vai saber responder. Então pretendemos investir na base. Não adianta ter um excelente telhado na casa se as paredes estão podres. É o que acontece atualmente”

A realidade, no entanto, é que no primeiro semestre de 2019 não houve repasse financeiro à educação integral no ensino fundamental e médio, em forte contraste com os anos anteriores, criando um empecilho para cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, como explica:

“A meta do Plano Nacional de Educação é ter ao menos 25% dos alunos em tempo integral até 2024. O país registrou 15% no ano passado. Esse patamar pode cair, pois a falta de verba reduz a capacidade das redes em manter alunos mais tempo na escola” (SALDAÑA, 2019)

Outros contingenciamentos na educação básica ocorreram nos programas de apoio a infraestrutura (construção e reformas) e de outras iniciativas específicas dedicadas a pré-escola.

Então, após uma série de protestos realizado por estudantes, cientista e demais indignados, o Presidente da República Jair Bolsonaro se manifestou em outros momentos no sentido dos cortes serem resultado da situação econômica

atual do país, e seguiu criticando os manifestantes, referindo-se a eles como “militantes” e “idiotas úteis”.

Os cortes afetam diretamente a ciência brasileira, já que na parte de gastos discricionários estão envolvidos também a compra e manutenção de equipamentos e valores destinado as bolsas de pesquisa. Já no segundo semestre foi anunciado pelo principal órgão de fomento a pesquisa no Brasil, a CAPES, que devido ao contingenciamento certa de 5,6 mil bolsas de pesquisa seriam bloqueadas.

É dado notório que, no Brasil a pesquisa científica é majoritariamente produzida na universidade pública, sendo inclusive referência pelas contribuições diversas nas descobertas de tratamentos médicos e vacinas.

3.3 Dos processos ideológicos à Inconstitucionalidade de seus atos

Uma prática que se tornou comum aos políticos simpáticos à nova gestão, é associar todas as ideias que não lhes convém, às ideias do governo do Partido dos Trabalhadores, aproveitando-se da imagem negativa que paira sobre este desde o impeachment.

Nota-se pelo discurso de posse da Ministra da Mulher, da família e dos Direitos Humanos, Damáres Alves, onde diz que irá acabar com a “doutrinação marxista” em escolas infantís, sendo que, a educação básica, além de sofrer uma grave crise de falta de estrutura, como aponta o censo feito pelo MEC em 2017, que somente 41,6% das escolas brasileiras tem rede de esgoto (MARTINS, 2018), lida também com um problema sério de evasão escolar, demonstrando que, o problema do conteúdo ministrado lá, é secundário, esquecendo-se também que o ensino da teoria marxista não se dá no ensino fundamental. Como já mencionado, o Ministro da Educação, Abrahan Weintraub, escolheu inicialmente as universidades para atribuir a conduta de “balburdia” as que haviam realizado eventos onde cujo tema era a crítica à nova gestão.

O próprio presidente Jair Bolsonaro ao criar a generalização de que os manifestantes são todos militantes de movimentos sociais, utiliza-se do bom senso de que, a maior parte de seus críticos são formados por universitários e pelos movimentos, no entanto, as ações de governo afetam a totalidade das pessoas envolvidas na educação pública, funcionários comuns, funcionários terceirizados, cientistas, professores e alunos, não sendo possível, nem minimamente plausível, afirmar que nas numerosas manifestações ocorridas, só estavam envolvidos os simpáticos à oposição.

A construção deste senso comum, colocando tudo que é oposição na mesma categoria, já vem sendo utilizada com os próprios aliados do governo que passaram discordar de sua atuação durante o mandato, foram vítimas os colunistas Marco Antonio D'avila, Rodrigo Constantino e até o governador do estado de São

Paulo, João Dória, que na campanha apoiou o presidente; esse tipo de estratégia contribui para estabelecer a ideia hegemônica de que esse meio de agir é necessário para evitar os danos causados ao país pelos governos anteriores, e que, quem se opõe a esse meio “natural” e “lógico” de conduta, estaria agindo de maneira “ideológica” contra o progresso.

Não há dúvidas que as declarações elencadas ferem expressamente os Direitos individuais e Garantias Fundamentais elencadas no art.5º, inc. IV e IX da CF, ao contribuir diretamente incitando o repúdio às ideias que os desafiam, pratica que remonta ao período da ditadura, que severamente perseguiu seus opositores.

O julgamento de valor negativo a certos estudos das áreas de Ciências Humanas, tem conduzido outro ato de inconstitucionalidade, a violação do art. 206 da CF, já que, não só as declarações do Presidente, mas também as atitudes, põe em dúvida a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o conhecimento científico, um conflito direto com a garantia de autonomia didático-científica de que gozam as Universidades Públicas, disposta no art. 207.

Desarte toda a história da tradição constitucional se basear na conquista de garantias da população contra o poder arbitrário do Estado, em especial na realidade brasileira, que na ditadura viu as garantias fundamentais serem cotidianamente violadas a mando do próprio Estado, não é razoável que membros do Poder Executivo e do Poder Legislativo preguem e hajam em contrariedade às normas e princípios dirigentes de uma Constituição Federal.

Mesmo na história dos Estados Absolutistas, as ações unilaterais vinham apresentados de uma razão ao povo, e por isso, deveriam aceitar, a tradição constitucional se inicia para que os direitos estejam garantidos independente da vontade soberana do governante, para que, a solução dos problemas do Estado não precise prejudicar os Direitos garantidos à nação.

É questionável portanto a constitucionalidade das medidas que cerceam o Direito à Educação, , como o contingenciamento de valores, mesmo que por razões econômicas.

As medidas, somadas às declarações hostís contrastam com a imposição do art. 23, inciso V e do art. 205 que tratam do dever do Estado de incentivar e promover a Educação e os meios de acesso a ela.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito à Educação tem uma história conturbada com o Estado brasileiro, mas é inegavelmente um meio de se atingir os objetivos da república elencados no art. 3º da Constituição Federal, o ensino público, é onde está a maior parte dos brasileiros, quando falamos do nível médio e fundamental, e também é onde se produz a maior parte da ciência no Brasil, quando falamos de nível superior,

contribuindo diretamente para o desenvolvimento nacional e a busca pelo bem estar da sociedade, naturalmente, por ser um meio de ingressar no mercado de trabalho, possibilita a redução das desigualdades do país.

A história da tradição constitucional se mostrou como a conquista de direitos contra o absolutismo do Estado, visando, a cada fase de seu desenvolvimento histórico, superar a anterior, tanto para superar a barbárie e as arbitrariedades que o poder possibilita, como para que exista uma lógica manter a existência do aparato estatal, afinal, se não existe para servir seu povo, não existe razão para o povo servir a ele. O paradigma que separa o Estado Social do Estado Democrático de Direito, é justamente o da efetivação da normatividade constitucional, dilema que, na história brasileira, se fez presente após o fim da Ditadura Militar, onde a arbitrariedade do governo foi imposta mesmo sobre as leis existentes.

O padrão de Constituição que além de normas, dispõe sobre os princípios e direções nas quais devem se pautar a atuação do Poder Público, sob pena de praticar uma inconstitucionalidade ao tomar decisão que não os considere; no ordenamento pátrio, está claro que é um dever do Estado promover a educação, o incentivo ao ensino público e a ciência, não sendo aceitável, mesmo sob crise econômica, que se fragilizem esses direitos, mesmo que eles não progridam devido às dificuldades, não deveria ser socialmente aceitável que ela retroaja a estágios anteriores.

Quando figuras políticas, inclusive o Presidente da República, aparecem discursando de maneira hostil aos órgãos de ensino público, o próprio ato por si, é uma inconstitucionalidade, sendo no caso brasileiro, ainda mais sério, quando os membros do Estado, além de estimularem a desmoralização e perseguição daquelas ideias que fazem oposição às do governo, passaram a contingenciar valores destinados a educação básica e superior, afetando materialmente a alfabetização, as bolsas de pesquisa, e os rumos do desenvolvimento científico no país .

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo*. 7º ed. Saraiva. 2018.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

KONDER, Leandro. A questão da ideologia em Gramsci. *Gramsci e o Brasil*. 2002. Disponível em < <https://www.acessa.com/gramsci/?id=298&page=visualizar> >. Acessado em: 22. jan. 2019

MARTINS, Helena. Censo aponta que escolas publicas ainda tem deficiência em infraestrutura. 2018. *Agência Brasil*. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura> > Acessado em 2. fev. 2019

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Ricardo Quartim de. Evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o Constitucionalismo dirigente. *Revista de Informação Legislativa* nº 204, ed. Out./Dez. 2014. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/51/204/ril_v51_n204_p269.pdf > Acessado em: 25. jul. 2019

RODAS, Francisco Cortés. (2010, julio-diciembre). *El contrato social en Hobbes: ¿absolutista o liberal?* **Estudios Políticos**, 37, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 13-32). Disponível em <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/8072/7603>> . Acessado em: 1. jul. 2019

SALDAÑA, Paulo. Governo Corta repasse para educação básica e programas.2019. *Folha de São Paulo*. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml> > Acessado em: 21. fev. 2019.

SILVA, José Antônio Camargo. *Estudando as novas tecnologias na educação infantil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 324 p.

O PAPEL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COM UMA POLÍTICA PÚBLICA NO AUXÍLIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JUSTINO, Fernanda Malta
Centro Universitário Municipal de Franca
Fernandamalita@hotmail.com

ALMEIDA, João Victor Oliveira
Centro Universitário Municipal de Franca
joao.oliveira.almeida@hotmail.com

LOPES, Janet Carvalho
Janet.carvalholopes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho visa fazer uma reflexão a respeito das políticas públicas educacionais no que se refere a programas de incentivo a formação de professores. Para tanto será abordado principalmente o programa “Residência Pedagógica” e seus impactos na formação dos estudantes de Matemática.

A educação como um direito humano básico exige como principal premissa sua qualidade. Mas falar em qualidade educacional depende de múltiplos fatores, entre eles professores bem formados. Formação essa que deve iniciar-se já em seu período como aluno na educação básica. É notório recebermos alunos ao ensino universitário com deficiências básicas. Chegamos então a um problema social, que culmina na formação de professores.

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas. (Gatti, 2019).

Definir, portanto a causa para a pouca qualidade da nossa educação, torna-se tarefa muito difícil em função da sua complexidade. Partiremos do conceito de qualidade na educação, proposto por Soares e Fernandes (2006).

Para esses autores, a questão da qualidade não é um tema técnico, para o qual teoricamente poderíamos ter respostas definitivas, mas um conceito multidimensional, polissêmico, ou seja, que aceita várias definições e interpretações em que não existe uma resposta unívoca. A complexidade de tentar definir o termo qualidade na educação ocorre porque seus critérios de definição dependem de crenças, valores, ideologias e interesses dos grupos sociais que os construíram. O que existe é uma multiplicidade de concepções acerca do assunto. (Fernandes, 2006 pag112).

Dentre estas variedades de conceito, podemos destacar algumas concepções, segundo Fernandes:

1. Qualidade na educação como um conceito saudosista-autoritário. Nesta concepção, a excelência da educação está no passado, nos professores e métodos tradicionais de ensino. É época em que os padrões eram rígidos e autoritários. Perdeu-se a qualidade em função da expansão quantitativa do sistema de ensino.

2. Qualidade na educação na perspectiva técnica: Os valores realçados são produtividade, eficiência, certeza e predição. Utilizam-se primordialmente os recursos materiais, tecnológicos, e do ambiente físico, como indicações quantitativas de qualidade. A metodologia se dá pela transmissão de conhecimento e pelas disciplinas fragmentadas. O aprendizado se concretizará dependendo do esforço do aluno e sua medida dá-se através de avaliações quantitativas.

3. Qualidade na educação como um conceito liberal: A escola é vista como um meio para atingir a ascensão profissional e social. Assim a conduta ética se sobrepõe a instrução. Defende valores como a promoção do sujeito, a igualdade de oportunidades e o esforço pessoal.

4. Qualidade na educação na perspectiva neo liberal. Aqui o sistema educacional, pode ser chamado de “mercado educacional”, cujos serviços são globalizados e quem os rege são as leis de mercado. O estudante é consumidor de um produto: a educação.

5. Qualidade na educação como um conceito subjetivo interpretativo. A perspectiva subjetivo interpretativa de qualidade conceitua a qualidade dos significados atribuídos aos sujeitos na vida cotidiana: qualidade nas relações interpessoais e com o ambiente. A ênfase é maior na subjetividade aos conteúdos.

6. Qualidade na educação como um conceito crítico dialético. A escola, neste conceito, tem o dever de formar sujeitos reflexivos e críticos, que possam provocar as transformações necessárias.

7. Qualidade na educação na visão pós moderna holística. Neste paradigma, a educação de qualidade, tem o poder de contemplar todas as dimensões dos seres humanos. Os alunos, além de se instruírem na escola, terão a consciência de si mesmos, das suas potencialidades e do meio em que vivem.

Partindo de uma reflexão histórica sobre a qualidade da nossa educação, passamos por vários processos de socialização. Esses processos moldaram nossa forma de ver e atuar no mundo, além de comandar nossa postura frente aos contextos sócios educacionais.

Somos frutos de uma história onde os governantes pouco se interessavam em educação. As poucas escolas existentes até meados do século XX, eram ministradas por professores leigos, ou com pouca escolaridade. Esse quadro somente começa a mudar a partir da década de mil novecentos e quarenta onde se propôs formação de docentes através de licenciaturas, nas poucas universidades ou faculdades existentes. Mesmo atualmente, percebemos que “a formação de professores no Estado de São Paulo, em sua grande maioria, se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco, fragmentada e dispersiva” (PIMENTA et al., 2017, p. 19).

Além disso, o perfil dos nossos estudantes também revela pouca motivação a respeito dos cursos de licenciatura e pedagogia. De acordo com o Enade 2005:

... a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta, ... (Gatti e Barretto, 2009, p.160)

Frente ao exposto, podemos nos perguntar: Qual conceito de “qualidade”, nós, professores almejamos? E qual conceito de “qualidade” que realmente conquistamos no dia a dia do nosso trabalho em sala de aula? Qual a contribuição que o programa “Residência Pedagógica” oferece para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro? Como os estudantes participantes desse programa o veem?

O programa “Residência Pedagógica surgiu com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a partir do investimento nos estudantes dos cursos de licenciatura de português e matemática. É administrado pelo CAPES, e tem por objetivo:

1- aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

2-Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

3-Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

4-Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O programa apresenta-se como uma perspectiva integradora que favoreça aos residentes a apropriação de experiências e conteúdos acadêmicos indispensáveis para sua prática profissional e ética, ampliando os horizontes referentes à própria atuação, bem como as questões de direitos humanos, elevando a qualidade da nossa educação e atendendo as diversidades atuais. (Capes).

Gostaríamos neste trabalho de refletir sobre a prática do programa residência pedagógica, e suas implicações para os alunos que o aderiram. Para tanto, teremos o depoimento dos alunos João Victor de Oliveira Almeida e Fernanda Malta Justino.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS

Políticas públicas são programas e ações desenvolvidas pelo Estado para colocar em prática os direitos que estão previstos na Constituição Federal e em outras leis. As Políticas públicas têm participação de entidades públicas ou privadas, que visam afetar todos os cidadãos, independente de sexo, raça, nível social ou religião. Para se atingir bons resultados e em diferentes áreas como educação, saúde, trabalho, lazer, assistência social, meio ambiente, cultura, moradia, transporte os governos municipais, federais e estaduais utilizam as políticas públicas para promover o bem-estar da sociedade. O desempenho das políticas públicas é tão importante para o bom andamento da sociedade que, desde 1989, existe uma carreira de especialista em políticas públicas.

Por ser um programa de diversas áreas a política pública passa por etapas até que seja colocada em prática. Conheça algumas dessas fases:

- 1) Identificação do problema: Fase de reconhecimento de problemas que precisam de uma solução.
- 2) Formação da agenda: Fase onde o governo vai definir se as questões têm mais urgência para serem tratadas ou importância social.
- 3) Formulação de alternativas: Fase de inspeção, avaliação e escolha das providências que podem ser úteis ou mais conveniente para ajudar na solução dos problemas.
- 4) Tomada de decisão: Fase em que serão definidos os fundamentos que serão realizados. São levadas em conta análises técnicas e políticas sobre as consequências e a efetividade das medidas.
- 5) Implementação: Fase em que as políticas públicas são colocadas em ação pelos governos.

- 6) Avaliação: Fase em que é avaliado a eficiência dos resultados alcançados e quais ajustes de melhoria são essenciais.
- 7) Extinção: depois de um período de existência a política pública pode deixar de existir pelo caso do problema que deu sua origem deixar de existir ou se o problema deixou de ser importante, diante de outras necessidades mais importantes.

A Política pública educacional vai colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos, além de avaliar e ajudar a melhorar a qualidade de ensino do país. No Brasil o responsável pela política pública na educação é o MEC, que busca promover o ensino de qualidade para todos, acredita-se que com a participação dos alunos, pais, professores e gestores, a educação se tornará um compromisso de todos.

O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência a educação em geral, de educação infantil a educação superior, compreendendo a educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

Alguns exemplos de políticas públicas de educação no país são: o programa Brasil alfabetizado, Educação para Jovens e Adultos (EJA), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Escola Acessível, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Residência Pedagógica, entre outros.

3. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Seu principal objetivo é o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, sendo assim, a imersão do licenciando na escola de educação básica.

Essa imersão deve abranger outras atividades tais como, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, que são acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

O Programa Residência Pedagógica, articulado aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como objetivo básico o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos

seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Objetivos:

Aperfeiçoamento na formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento e regências de aulas, projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como funciona:

As IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.

O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciados.

O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação.

4. RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Me chamo João Victor Almeida, tenho 21 anos e atualmente estou no último semestre de Licenciatura em Matemática. Venho de uma família simples, minha mãe é dona de casa e meu pai instalador hidráulico. Sou muito grato a eles por sempre me apoiarem e me ajudarem a chegar até aqui.

Creio que estou prestes a terminar uma jornada longa em que o objetivo era realizar o sonho deles que é de ver os três filhos formados. Minhas irmãs já fizeram a parte delas e agora chegou a minha vez! Sai do colegial e já me ingressei direto na universidade sem ao menos ter a certeza de que aquilo era realmente o que eu queria. Escolhi o curso de matemática por ser mais acessível financeiramente e pela grande procura no mercado de trabalho.

Quando comecei, meu intuito não era trabalhar na área docente, pensava em atuar na área bancária, empresa ou comércio. Com o caminhar do curso, fui descobrindo e aprendendo como a matemática é bela, e me senti na necessidade de transmitir essa sensação para outras pessoas, foi assim que me ingressei no programa Residência Pedagógica. Confesso que fiquei um pouco inseguro no começo, pois o programa é voltado ao aperfeiçoamento docente e eu ainda carregava uma incerteza dentro de mim.

Chegou o dia da minha primeira regência, fiquei muito ansioso e inseguro pois eu nunca havia ficado à frente de uma sala de aula transmitindo meus conhecimentos, mal sabia eu que iria vivenciar uma das experiências mais satisfatória que já vivi. Fui me adequando ao ambiente, me soltando aos poucos, e quando percebi, vi que já estava cativado com a troca de conhecimentos que estava acontecendo ali, eu aprendendo com eles, e eles comigo. Foi uma aula muito divertida, os alunos realizaram as tarefas propostas e, com isso foram beneficiados com um visto no caderno como forma de incentivo. Ao soar do sinal, quando estava me retirando da sala, uma aluna me chamou, disse que adorou a aula e perguntou se seria eu que iria aplicar a próxima. Naquele momento, percebi que meu objetivo havia sido concluído, dei um sorriso de orelha a orelha e respondi a ela que infelizmente não seria eu que iria ministrar a próxima aula, mas que ela poderia ter certeza que não seria a última vez.

Naquele instante, senti como se eu estivesse assumindo uma nova identidade, a de professor, todas as dúvidas que eu tinha em relação a área que eu iria seguir foram extintas e de uma coisa eu tinha certeza, descobri que depois daquela regência, minha vocação era ser professor e era isso que eu queria para minha vida. Não é uma tarefa fácil, relatórios, regências, reuniões, mas a sensação de estar ali para ensinar o aluno e moldá-lo para a vida supre todo esse cansaço. Vai ter dias que você estará passeando com sua família e irá ouvir um: "oi professor", as vezes nem iremos lembrar quando foi que demos a aula pra ele, mas será uma gratificação imensa ter feito parte da vida daquela pessoa. Eu amo ser professor!

Fotografia 1: Primeira regência do aluno João Victor



Meu nome é Fernanda Malta Justino e como o João eu entrei no curso não com a intenção de ser educadora, mas, ao participar do programa Pibid tive uma pequena noção do que seria a docência. Minha experiência no Pibid foi bem rápida pois entrei e fiquei só seis meses. O programa foi reformulado para alunos do 1º semestre. Então no meio do ano de 2018, começou o Programa Residência Pedagógica. Diferente do programa Pibid, no Residência Pedagógica tive contato com todos os anos de ensino fundamental e médio. O meu primeiro contato com a sala de aula foi no programa Pibid, mas junto comigo, havia mais dois estudantes que me ajudavam a dar aula. Já no Programa Residência Pedagógica tenho que ministrar a aula sozinha, o que me deixa com mais autoridade dentro da sala de aula. Durante a minha primeira regência no programa senti-me bastante nervosa, ansiosa e com vergonha, explicava um conteúdo sobre matriz. Muitas dúvidas surgiram e eu tentava atender a todos, na medida do possível. A satisfação aconteceu, quando percebi ser possível transmitir o conhecimento para um aluno. É uma coisa inexplicável.

Fotografia 2: 1º Regência da aluna Fernanda



CONCLUSÃO

Com base nesse trabalho, podemos concluir a grande importância das políticas públicas para a formação de novos professores, onde o residente atua na rede estadual de ensino, com o objetivo de obter experiências e troca de conhecimentos.

O programa de residência pedagógica, assim como seus similares, são políticas públicas de ações e decisões tomadas pelos governos nacionais, estaduais ou municipais tendo participação direta ou indireta de entes públicos e privados, sempre buscando atuar nas áreas mais necessitadas, sejam elas: Economia, educação, lazer, transporte, esporte, segurança entre outras. Para tanto, além de contribuir com o aspecto prático dos estudantes de licenciatura, também auxiliam no contexto social do país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danilo. Políticas Públicas: o que são e para que existem. **Politize!**, 2016.

Disponível: <https://www.politize.com.br/politicaspUBLICAS/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAjw7LrBRB6EiwAhh1yX9Kqc_zVlfbySPCKfQLzI7B2IVk1b_CNKRdW8vPlpB16uN4DOLFQbxC4CYQAvD_BwE>. Acesso em 02/05/2019

O QUE É UMA POLÍTICA PÚBLICA E COMO ELA AFETA SUA VIDA?. **Todos pela educação**, 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-e-uma-politica-publica-e-como-ela-afeta-sua-vida>>. Acesso em: 02/05/2019

LENZI, Tié. O que são as políticas públicas. **Toda política**, 2018. Disponível em: <<https://www.todapolitica.com/politicas-publicas/>>. Acesso em 02/05/2019

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 02/05/2019

POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: a educação a serviço do capital

SILVA, Ellen Braune Reis
Discente - UNESP

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro
Docente - UNESP

HESPANHOL, Liliane
Docente – UEMG

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Os organismos externos, enquanto órgãos financiadores de projetos sociais para países em desenvolvimento, fomenta uma crítica para análise da proposta que subsidia as principais implementações educacionais, de forma particular na realidade brasileira.

Pautado no pós-guerra, o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução do Desenvolvimento) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são instituições, que de acordo com Fonseca (1995) foram criados no ano de 1944, com o objetivo de reconstruir a Europa e prover a infraestrutura e empréstimos necessários para o processo de industrialização.

Perceberam, no entanto, que a população marginalizada não era atingida em seu conceito de desenvolvimento. De acordo com o autor Soares (1998), a pobreza crescente dos países periféricos ameaçava o crescimento da economia dos países centrais e a educação seria a chave central para atuar no centro da pobreza. Os empréstimos destinados, até então, para setores como transporte, telecomunicações e energia, se expandem para a política de educação. Os investimentos, portanto, para o setor educacional são alavancados na década de 1970 e 1980.

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento (...). De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-se aos novos requisitos do capital globalizado. (Soares M., 1998, p. 20)

A pauta educacional transforma-se em assunto de negócios para o desenvolvimento. A articulação de países estruturados economicamente com o G7

(Grupo dos sete que são compostos pelos países: Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália e Canadá.); com o FMI e com o Banco Mundial garantem a hegemonia de alguns países sobre os demais na perspectiva ideológica de fortalecer a mundialização do capital.

Tal hegemonia é capaz de, inclusive, se fortalecer mesmo que em detrimento dos interesses de outra nação, e ter como consequência, o desemprego generalizado ou mesmo o subemprego para a manutenção da barreira impermeável da economia dos países estruturados que compõem esse grupo. O capitalismo, difundido nessa ideologia de globalização, permite as contradições de classe.

(...) essa ideologia não caiu do céu. Foi construída. Houve uma preparação prévia para a chamada globalização, com produção de ideias encomendadas à inteligência das grandes empresas, com suas fundações, e as universidades hegemônicas comandaram a pesquisa e a formulação dessas ideias, alocando, em grande escala, os recursos necessários para isso. (MILTON SANTOS, 2000,P.29)

Neste sentido, as novas propostas de trabalho e educação impostas aos países subdesenvolvidos tem a ideologia de ajustar estruturalmente os interesses do capital na exploração e crescimento econômico explicitadas no consenso de Washington⁸⁷, que, de acordo com Negrão (1996) ocorreu no ano de 1989, envolvendo o governo dos EUA, técnicos do Banco Mundial, do FMI e do BID e economistas de perfil liberal, e debateram as reformas econômicas para os países da América Latina.

No Brasil, o neoliberalismo vinha tomando espaço no final do regime militar como política de intervenção à crise instaurada, dando início à privatizações das estatais. A ampliação do mercado interno com precarização do trabalho e bombardeio aos seus direitos trabalhistas, além da diminuição do papel do Estado estão atrelados à abertura ao Capital financeiro. Como consequência da reconfiguração do Estado voltado aos interesses internacionais há o afastamento dos interesses da sociedade, tais como o emprego, a proteção social, a saúde, voltando-se, portanto, às corporações internacionais, com o movimento de fusão aos grandes grupos e estes, pois, detendo o controle do mercado mundial.

O patamar hegemônico engendra objetivos ideológicos que atingem as políticas educacionais, com novas formas de exploração do trabalho. De acordo com Frigotto (2002, p. 14)

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante a um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria (...) e que esta relação, na sociedade capitalista, é uma relação de força, de poder, de violência.

⁸⁷ Consenso de Washington, Segundo Portella Filho (1994,p. 107), no sentido amplo do termo, foi usado por John Williamson para descrever o conjunto de propostas econômicas defendidas pelos políticos e tecnocratas residentes na capital americana. Ele define o consenso de forma ampla, abrangendo tanto o Washington político, onde residem congressistas e membros da administração federal, como também o Washington tecnocrático das instituições financeiras internacionais e do Federal Reserv Board.

As formas de ocupação do setor de serviços sofrem modificações, proliferando no meio empresarial exigências para a contratação. O paradigma da polarização do trabalhador estabelece a competência por qualificação. Nesse cerne, emergem novos conceitos da escola no que se refere ao contexto de formação e qualificação do trabalhador adequadas à lógica de acumulação.

Para o setor educacional, há a adoção do modelo de gestão empresarial e formas mercantis de delegação, avaliação e regulação. Vigora-se a teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973) em que a centralidade educacional está intrinsicamente relacionada ao desenvolvimento econômico, sob a lógica da produtividade e da competitividade. Esse novo padrão organizacional da escola enquanto qualificadora de mão de obra sofre desdobramentos e enfatiza o perfil de trabalhador flexível, engajado, associado à crise crescente que contextualiza o desemprego estrutural. Neste cenário, centra-se a relação educação e trabalho que adquire novas configurações.

A educação, via de reestruturação do capital para atender à demanda produtiva, passa a ser almejada enquanto dispositivo de competição entre os sujeitos para alcançar o escasso espaço de trabalho. A educação geral fomenta a adaptação a padrões de competitividade de acordo com a lógica do capital.

Situado o contexto da educação e trabalho de acordo com os organismos externos, envereda-se este ensaio teórico. Em primeiro momento, este estudo apresenta um contexto histórico do surgimento e objetivo dos organismos internacionais em consonância ao neoliberalismo. No que tange ao segundo item, delinea-se o patamar histórico da política educacional do país, buscando referenciar suas implementações àquelas embasadas nos organismos internacionais. Por último, realiza-se reflexões acerca do papel da educação para além do projeto hegemônico.

2. A REGULAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O regime cambial do século XIX foi o padrão-ouro. Nele, as grandes potências do cenário internacional fixavam o seu valor monetário diante da definição de uma quantidade de ouro. Como potências internacionais competitivas estavam a Alemanha, Reino Unido, França e Inglaterra. Os bancos podiam converter a moeda em ouro ou prata, conforme o pedido dos clientes. O padrão-ouro determinava a circulação monetária e a taxa de câmbio em nível internacional, além de ser medido de acordo com a reserva de metal que o país detinha. Houve o padrão britânico de moeda dominante, sendo este o padrão libra-ouro, devido a sua hegemonia. O desequilíbrio econômico devido ao custeio da 1ª Guerra Mundial, a partir de 1914 levou ao fim o padrão libra-ouro. Nos anos que se sucederam não houve uma potência hegemônica, desvalorizando-se os acordos cambiais competitivos.

Somente o dólar manteve convertibilidade com o ouro, entre as moedas importantes. Com o fim dos empréstimos americanos para a reconstrução da Europa, a Inglaterra e diversos países da região abandonaram a convertibilidade, dada a pressão pela apreciação decorrente do diferencial de inflação interna e externa (americana), que implicaria perda de ouro sob manutenção da convertibilidade à taxa nominal prefixada. Estruturou-se, assim, um regime cambial de flutuação limpa(...)o avanço do sindicalismo e a consequente burocratização do mercado de trabalho, os salários não mais respondiam aos movimentos sinalizadores de mercado com a mesma rapidez do passado, o que problematizava a manutenção da convertibilidade. (OLIVEIRA, 2008, p. 197)

Uma nova ordem econômica internacional foi organizada após o período da 2ª Guerra Mundial. A Conferência de Bretton Woods, em 1944, com 45 países aliados, definia regras de regulação da política econômica internacional. Nessa conferência, ficaram estabelecidos os procedimentos para o funcionamento do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD, além do Fundo Monetário Internacional- FMI e o Banco Mundial. Essa tríplice instituição alicerçava objetivos econômicos de estabilidade diante da crise do capital no contexto de pós-guerra. Taxas de câmbios fixas, auxílio financeiro além da supervisão econômica baseados no sistema monetário do dólar norte-americano decretavam uma disciplina, como agências de fomento para estabelecer prioridades na aplicação de recursos no país.

Nesse patamar, há também os organismos ligados às Nações Unidas, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

Algumas pessoas confundem o BID e o BIRD. A dificuldade tem justificativa, já que os dois têm funções semelhantes. O BIRD faz empréstimos para países em desenvolvimento, como o Brasil. O banco forma, juntamente com a Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), o Banco Mundial. O BID tem um fim mais específico: o financiamento de países da América Latina e do Caribe. O banco busca recursos no mercado internacional com taxas baixas, que oferece aos membros. O BIRD e BID têm em comum o fato de financiarem projetos, priorizando o desenvolvimento de países em áreas como educação, saúde e meio-ambiente. (SOUZA,2013, p.13)

Com a Globalização e diante do cenário de crise do capital, as organizações internacionais subsidiam mudanças em vários setores, buscando garantir a estabilidade internacional. Ao aderir ao financiamento do organismo internacional, o país adere ao financiamento externo e deve atender às exigências e metas por eles traçados, além de arcar com uma dívida externa e taxa de juros internacional. Torres (1996, p.126) afirma que com o financiamento internacional há “um pacote de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação das macropolíticas até a sala de aula”.

A recorrência aos empréstimos internacionais deixa o país subordinado ao conjunto de reformas propostas. Para Soares (1998, p. 21) “o Banco Mundial tornou-se guardião dos interesses dos grandes credores internacionais”.

As condicionantes do empréstimo são expressas na influência das políticas públicas, legislações e modelos sistêmicos.

O desemprego que assola o mundo todo diante do cenário de crise do capital é estrutural. As origens históricas estão atreladas aos modelos de produção. Na década de 1920, o modelo Fordista apresentava as características de produção das fábricas automotivas da Ford, tendo como principal aspecto a produção acelerada e mão-de-obra volumosa voltada ao consumo instantâneo, além da separação dual entre o trabalho manual e o intelectual(fordismo).Aquele servia para desenvolver o trabalho rígido e repetitivo, este estava envolvido com a produção de projetos e à gestão vertical e hierarquizada, externando as características principais do modelo de produção conhecido como Taylorismo.

O molde Keynesiano e embasado nos ideais do Estado regulador para conter as crises econômicas do capital. Por meio de tal modelo foi possível o Welfare State, implementando, nos países desenvolvidos, a intervenção do Estado em políticas públicas, abrangendo serviços, saúde e educação.

Diante desse cenário, cresce a internacionalização do capital financeiro norte-americano e europeu, produzindo investimento externo e endividando países considerados subdesenvolvidos.Juntamente com a globalização, a revolução tecnológica ou automação buscava driblar a crise com o aumento da produtividade a retração de custos. Nesse panorama, o modelo Toyotista de produção e o Estado sedimentado no ideário neoliberal produz em grande escala e degrada o meio ambiente, com o uso desmesurado de recursos naturais para atender ao mercado consumista.

Com a mudança na produção econômica, o trabalhador mais adequado ao mercado éo polivalente. Neste cenário, a financeirização dos organismos internacionais exige uma modificação no setor educacional para que forneçam subsídios necessários na formação em grande escala de trabalhadores para atender ao capital.

As transformações vivenciadas no contexto de crise estrutural do capitalismo que denunciam o esgotamento do modelo Fordista/Keynesiano refletem as contradições e acirramento global e articulam concepções e práticas a uma superestrutura internacional, com viés político-econômico e ideológico que sustentam a relação do trabalho e da educação e atuam diretamente na formação e preparação do trabalhador para atender às novas exigências da conjuntura histórica do mundo do trabalho.

A lógica que orienta as reformas das políticas públicas educacionais se adequa ao movimento econômico para a formação da classe trabalhadora. A adesão aos organismos internacionais para a reestruturação nacional no contexto de

produção neoliberal engendra a tensão entre as forças produtivas e as relações de produção ou, em outras palavras, o contexto neoliberal engendra os detentores do meio de produção e a exploração do trabalho humano.

As forças político-econômicas mediam as relações entre a implementação das políticas públicas efetivadas entre o Estado brasileiro e as organizações internacionais. De um lado, há o favorecimento do mercado, restauram-se os mecanismos de acumulação do capital. Em contrapartida, há o redirecionamento dos recursos financeiros partindo do preceito da redução dos direitos e elaboração de emendas constitucionais na legislação educacional. O jogo político-ideológico sustenta a intervenção externa dos organismos internacionais, marcado principalmente pelo Banco Mundial, e o consentimento interno do país resultando na educação básica brasileira.

A elite dirigente nacional configura e redireciona os investimentos públicos que possibilita ao governo federal a reforma dos serviços e recursos sociais. Esse processo repercute na política educacional em todos os níveis de ensino, porém de particular na educação básica.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA: Breves Considerações

O projeto de educação para atender ao capital faz parte das relações entre a nação e os organismos internacionais. De acordo com Saviani (1999,p.40)

enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência.

As reformas educacionais determinam a formação da sociedade para atender ao mercado econômico.

Esta lei determinou a criação de escolas noturnas, na capital e no interior, especificando que elas deveriam localizar-se nas proximidades das fábricas e atenderem, exclusivamente, aos meninos operários ou filhos de operários. A prioridade de instalação dessas escolas seria daquelas que tivessem acomodações oferecidas pelas empresas, e o professor seria sempre provido pelo governo estadual. A articulação com as fábricas deveria se dar, também, na definição do horário escolar (CUNHA, 2005, p. 141).

Com a urbanização crescente, o êxodo rural e a modificação da economia agrícola da época impulsionaram as reformas da educação em Conferências Nacionais para atender ao desenvolvimento econômico vigente da

época. O Movimento da Escola Nova na década de 1920 direciona o centro das reflexões escolares, do professor para o educando, tirando a centralidade do professor. Inspirada nos EUA, por John Dewey, no Brasil, liderada por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, o “Manifesto dos Pioneiros” em 1936, no contexto do movimento escolanovista, inspira a educação enquanto instrumento de transformação social, fornecendo, no contexto capitalista, voltada para a técnica e a prática, sustentação a esse ideal de desenvolvimento econômico que se pretendia. Nesse modelo, há a repercussão do que Schultz (1973) caracteriza como ‘capital humano’.⁸⁸

A racionalidade da educação propulsiona a remodelagem do ensino técnico para atendimento do setor industrial crescente e formar o trabalhador para as novas demandas econômicas do país. O modelo da política educacional correspondia ao modelo de produção capitalista. De acordo com Soares (1982, p.59)

Pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, Presidente da República, criou, nas capitais dos estados da República, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário gratuito. O mesmo decreto determinava que essas escolas seriam mantidas pelo Governo federal por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Os assuntos relativos ao ensino profissional estavam entre as atribuições desse novo ministério, criado pelo Presidente Afonso Pena, que, através do Decreto n 1.606, de 29 de dezembro de 1906, sancionou resolução do Congresso Nacional nesse sentido).

Com a conhecida Segunda República, a partir da década de 1930, o processo de industrialização estaria ainda mais atrelado às políticas educacionais. A educação, denominada até então como ensino elementar já eram insuficientes diante da nova demanda industrial. O Movimento Renovador, de acordo com Zanlorense e Santos (2014,p.18) ocorreu

com o lançamento do Manifesto, em 1932, e inspirados no momento cultural vivido pelo país, intitularam-se Pioneiros da Educação Nova, dando origem ao Movimento Renovador Educacional. Este movimento pretendeu sensibilizar os educadores e o poder público quanto aos problemas da educação brasileira e a urgência de medidas para resolvê-las.

O objetivo principal dos líderes políticos era o de garantir o desenvolvimento industrial em que permitisse cessar ou mesmo diminuir o volume com as importações.

O ensino renovador continuou a atender à lógica dual de estratos das classes, com o ensino diversificado entre a elite e os trabalhadores. Nesse ínterim,

⁸⁸ A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato de a mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente do da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro (FRIGOTTO, 2011, p.5)

em 1931 foi criado o Instituto de Organização e Racional do Trabalho- IDORT, com o intuito de orientar e disciplinar o trabalhador. No contexto político da década de 1930, o regime ditatorial- o Estado Novo-assegurou a formação para o trabalho. De acordo com a Constituição Federal de 1937, às classes menos favorecidas, era dever do Estado assegurar o ensino profissionalizante:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937)

Explícito na Constituição de 1937, a formação escolar aos pobres era oferecida pelo Estado em consonância com as indústrias. O objetivo principal era fortalecer a economia com a educação dualista: de um lado, o interesse capitalista alimentava mão-de-obra específica com o ensino gratuito, do outro, o ensino privado alimentava a casta dirigente. O Estado fomenta, por meio de políticas públicas no setor educacional, a ordem do sistema.

As reformas denominadas Leis Orgânicas do Ensino, também conhecida como Reforma Capanema (1942- 1946), que promulgou Leis Orgânicas sobre o Ensino Industrial, o Ensino Secundário, o Ensino Normal, o Ensino Agrícola, além do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Pela Lei Orgânica de 1942, o ensino profissional passou a ter unidade de organização em nível nacional e assumiu caráter de ensino de segundo grau, perdeu sua característica de curso que se encerrava no ensino primário. Para o ingresso do alunado nos cursos técnicos a exigência foi o curso primário completo, com idade entre 12 e 17 anos, os quais os meninos receberiam uma formação de artífices de elevada qualificação(...) Pela criação da Lei Orgânica, elaborou-se um discurso ilusório de que a impossibilidade de acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora deixaria de existir. Aparentemente, esta lei alargou os horizontes do ensino profissional, o ensino oferecido à classe operária não se limitava ao ensino primário, podia 14 Revista LABOR nº 11, v.1, 2014 ISSN: 19835000 aspirar ao ensino secundário e por que não ao ensino superior, aparentemente, todos tinham a oportunidade de acesso, os limites que o ensino técnico apresentava em prosseguir nos estudos foi aparentemente ultrapassado (ZANLORENSE, 2004,p.13/ 14).

Apresentada como ascensão social, as políticas educacionais sempre foram via de interesse hegemônico, visando a manutenção do sistema, com o ensino prático, interessante apenas à classe burguesa. A formação da elite dirigente era o oposto da educação proposta pela Reforma das leis Orgânicas de Ensino.

As modificações sócio históricas educacionais revelam as intervenções do Estado em sua ação pública para articular com a sociedade seus objetivos delineados no aspecto do capital.

As ações apreendidas nas políticas educacionais na década de 1960 abrangia as primeiras séries do ensino primeiro(1ª à 4ª série). Para o ciclo considerado ginásial, um exame de admissão constituía barreira impactante na densidade brasileira que não atingia o ginásio escolar. A partir da década de 1970, a obrigatoriedade se expande para a idade de 7 a 14 anos. Na década de 1980, com a estagnação econômica no contexto de fim de período ditatorial, o sistema clamava pela redemocratização do ensino. Em 1988, a Constituição Federal conclamava demandas educacionais democráticas.

Na década de 1990, o Estado se abre para privatizações e para o Terceiro setor. Na área educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN-9394/96 avança na obrigatoriedade do ensino, faz modificações na responsabilização do Estado na oferta de um ensino de qualidade. As avaliações externas perpassam a linha cronológica de implementações nas políticas educacionais desde 1990, com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público-SAEP. Movimentos de descentralização, municipalização e privatizações também acompanham as modificações educacionais.

Em 1995, para atender aos requisitos do Banco Mundial, o Brasil passa a assumir o SAEB- Sistema Nacional de Educação Básica. Em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, passa a vigorar. Concomitantemente, o Brasil vigora acordos com a UNESCO e as avaliações externas são incluídas nos planejamentos e seus resultados são utilizados para implementar políticas públicas em diferentes níveis do Ensino. A mídia ocupa espaço importante na legitimação e implementação das políticas educacionais.

A articulação das ações do Estado com a sociedade civil propiciou à mídia ocupar, progressivamente, espaço e legitimidade na divulgação de políticas, informações, projetos e ações relativas à educação. Um momento típico do espaço ocupado pela mídia na divulgação de políticas educacionais foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE -, em abril de 2007. Ao lado de notícias em jornais e revistas de grande circulação, o site do MEC informava as 28 estratégias do PDE com ícones apresentando imagens simples, estilizadas e infantilizadas, as quais conduziam a textos breves, em linguagem simples, assinados por jornalistas. Ou seja, a prática de autoridades da hierarquia e nomes respeitados da educação nacional apresentar as ações de políticas, legitimando- -as, dá lugar à linguagem corriqueira, expressa em estratégia segmentada para todos os públicos. A divulgação do Exame Nacional de Ingresso no Magistério, em 24 de maio de 2010, seguiu estratégia semelhante. (WERLE,2014,p. 169)

A globalização, a crise cíclica do capitalismo e as consequentes mudanças no mundo do trabalho enveredaram os rumos das políticas educacionais. A análise dessas políticas no contexto dos organismos internacionais desvela a intencionalidade dual da educação, enquanto mantenedora das desigualdades sociais. Desnudar a intencionalidade das políticas públicas é fundamental para agir na direção de reformas educacionais que promovam a democratização do ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo globalizado constitui previsibilidade de influências dos órgãos internacionais financiadores de projetos sociais para países em desenvolvimento. Compreender a intencionalidade que engendra as políticas sociais, em especial as implementações no setor educacional são de suma importância para romper com a educação reprodutora de desigualdades sociais.

Os interesses e expectativas dos organismos internacionais demarcam uma política voltada aos interesses da minoria elitizada. Com as políticas de cunho neoliberal como solução para as crises cíclicas do capital há a reprodução de padrões históricos no sentido de intensificar a miserável situação de parte expoente do trabalhador manual, em um país campeão de desigualdades sociais. Podemos perceber que reiteram o desemprego estrutural, a exclusão social, a precarização do trabalho. Da crise do modelo Fordista/Keynesiano à implementação do modelo Toyotista/Neoliberal induz a financeirização expansionista, orientada pelos organismos internacionais.

O financiamento educacional tem como prerrogativa a melhoria dos índices e do nível cultural da sociedade, porém com foco numa educação meramente tecnicista e não em uma formação integral, libertadora. As reformas da educação brasileira se inserem num conjunto de amplas reformas que o país necessita para atender às demandas do cenário atual.

Faz-se necessário, no entanto, investimentos que transcendam a estrutura física para atingir a estrutura humana para além do capital. Para tanto, a política educacional deve ter a dimensão desse investimento.

Destarte, é imprescindível que a educação assuma sua verdadeira função social, sendo dever do Estado em possibilitar uma educação DE qualidade que ao menos ultrapasse o mero ranking da educação brasileira. Desta forma, é importante desvelar os meandros da política educacional brasileira para unirmos esforços na luta por uma educação pública, laica, de qualidade socialmente referendada e para todos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do**. De 10 de novembro de 1937. Presidência da república, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 21 de julho de 2019.

FILHO, Portella. O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington. **Lua Nova**: Revista da Cultura e Política no.32 São Paulo Apr. 1994.

FONSECA, Marília. Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o Caso Brasileiro in: Pablo Gentili. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et all. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002

_____. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

OLIVEIRA, Giuliano Contento de et all. O sistema de Bretton Woods e a dinâmica do sistema monetário internacional contemporâneo. **Pesquisa & Debate**, SP, volume 19, número 2 (34) pp. 195-219, 2008

NEGRÃO, J. J. O. **O governo FHC e o neoliberalismo**. Lutas Sociais, São Paulo: Neils/ Xamã, n. 1., p. 103-111, 1996.

SANTOS, M. A grande crise se instalou. In: BENJAMIN, C.; ELIAS, L. **Brasil: crise e destino**. Entrevista com pensadores contemporâneos. São Paulo: Expressão Popular, 2000. p. 21-34.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizes Artífices - estrutura e evolução. **Forum Educacional**, 6 (2): 58- 92, jul./set. 1982


SOUZA, Lanara Guimarães de. **Avaliação pública de políticas educacionais**: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2013.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Políticas Educacionais: elementos para uma crítica ao Neoliberalismo in: Pablo Gentili. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, 27, 159-179. Acesso em 21 de julho de 2019.

ZANLORENSE, Maria Joselia; SANTOS, Almir Paulo dos . O ideário liberal nas reformas educacionais brasileira entre 1920 e 1940. **Revista LABOR** nº 11, v.1, 2014 ISSN: 19835000

Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Campus de Franca - SP

EDVANDA DAS GRAÇAS CURT RODRIGUES
Prof.º DR.º: ALEXANDRE MARQUES MENDES

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO: a teoria de resposta ao item nas avaliações de rendimento de ensino do Brasil

DIB, Aline Michelle
Mestranda – UNESP
aline.dib@unesp.br

MANTOVANI, Almir
Doutor – UFSCAR
a_almirr@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Com base nas políticas públicas educacionais contemporâneas, esta pesquisa tem o propósito de refletir sobre a prática e as teorias estatísticas que inferem nas aptidões humanas em diversas áreas da sociedade, inclusive na área de educação. Mais especificamente, será dado enfoque à Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia utilizada nas avaliações em larga escala de todo país, como por exemplo, o Sistema de Avaliação do Ensino do Brasil (SAEB), Ensino Nacional de Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP) e Prova Brasil. São por meio da aplicação dessa teoria que se é possível vincular as questões da avaliação com o conteúdo aprendido em sala de aula e que também é capaz de estimar o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

Historicamente, a centralidade das avaliações nas políticas públicas surgiu com a consolidação do Estado como responsável pelo desenvolvimento socioeconômico das sociedades, advindo da necessidade de que as ações políticas, principalmente de educação, fossem mais racionalizadas. Essa maior preocupação do Estado, é considerada por autores como Sobrinho (2002) e Machado (2003), como fato decisivo para serem implantadas técnicas de diagnóstico do ensino, abrindo espaço para que seja intensificado o papel das avaliações externas.

No mais, mesmo com um novo discurso configurado acerca da educação, no século XX ainda não havia uma gestão dos dados e dos investimentos feitos na área, tampouco orientação pedagógica suficiente para atender as demandas de aprendizagem identificadas, fazendo com que os resultados educacionais tomassem um caminho oposto ao esperado (VIANNA, 2000; BARRERA, 2000). Apesar de obter alguns avanços, surgiu uma certa preocupação em aprimorar as técnicas de domínios psicológicos no âmbito educacional para conseguir mensurar melhor o desempenho de aprendizagem (PASQUALI, 2001).

Entretanto, se tornou um fato de que a melhoria do ensino brasileiro se apresenta sempre atrelada à busca constante de indicadores elevados que sustentem os objetivos progressistas governamentais, e acabam se absentando das prioridades nas decisões pedagógicas pós um processo avaliativo. Ainda mais diante da questão de que são recentes as iniciativas legais promovidas pelo Estado diante dos baixos indicadores de qualidade de educação (MELLO, 1991).

Uma forma de avaliar o rendimento do ensino e ainda obter indicadores que possam ajudar a compreender a situação da educação na realidade é através da elaboração de avaliação em larga escala. No Brasil, pesquisas e investimentos em técnicas de avaliação de desempenho escolar são muito recentes ainda e inferiores a outros países, como Alemanha e Estados Unidos (GATTI, 2014), e apesar de terem acompanhado as modificações da psicometria, como a centralização na TRI, as técnicas ainda devem ser constantemente aprimoradas para serem utilizadas da forma mais eficiente nas avaliações dos testes educacionais (SARTES; FORMIGONI, 2013).

Para Streiner (2010) a maior modificação vista na psicometria nos últimos anos foi se desvincular da crença de que tudo aquilo com mais frequência é necessariamente o melhor, que nada mais é do que a essência da Teoria Clássica dos Testes (TCT), em que tem como princípio quanto mais acertos, maior o domínio do conteúdo. A TRI veio com o intuito de ser mais eficiente e mais precisa quanto às peculiaridades de se avaliar aptidões humanas, sendo capaz de suprir as limitações que a TCT apresenta (ARAÚJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009), já que ela constituiu a nova psicometria moderna, que propõe modelos para os traços latentes – características que não são possíveis observar diretamente em um indivíduo, como competências e habilidades (PASQUALI, 2011).

Mais especificamente, os traços latentes, como nível de habilidade em matemática, são entendidos no contexto estatístico como construtos. De acordo com Araújo, Andrade e Bortolotti (2009), o ponto chave da TRI é a capacidade de considerar apenas um item sem precisar envolver os escores totais, isso mostra que as conclusões geradas pela teoria não são dependentes das conclusões de um questionário todo, mas sim de cada item (ou questão) que o integra. Com isso, a TRI possibilita estimar se um indivíduo responderá de forma positiva ou não a um item, e para cada item definido se tem uma probabilidade de resposta estipulada, que envolve a presença ou intensidade das circunstâncias avaliadas (FLETCHER, 1994). Assim, com as respostas de um conjunto de itens, pode-se determinar em uma escala de medida o valor aproximado dos parâmetros dos itens e dos indivíduos (ARAÚJO; ANDRADE; BORTOLOTTI, 2009).

Na área de educação, o modelo é aplicado na preparação das questões dos testes, articulando o conteúdo dos currículos escolares com traços latentes esperados que os estudantes demonstrem, considerando a probabilidade de acerto ao acaso, grau de dificuldade e discriminação (PASQUALLI, 2011). O poder de discriminação nada mais é que a capacidade de distinção do item para saber quais estudantes avaliados têm a proficiência necessária e os que não a possuem. E quando aliadas aos outros parâmetros, de grau de dificuldade e “chute”, permitem estimar habilidades e compará-las aos outros conjunto de itens na mesma escala, ainda que não sejam os mesmos (BRASIL, 2011).

A metodologia utilizada pelo próprio Ministério da Educação em uma das maiores avaliações em larga escala do país, o ENEM, conta com a participação da TRI, tendo como unidade básica de análise os itens e não a quantidade de acertos totais de exame, fazendo com que o desempenho dos estudantes na prova sejam explicado por suas habilidades identificadas nas pelas características de cada questão (BRASIL, 2011). Assim, subentende-se que o princípio base da TRI, quando aplicada à educação, é a probabilidade de acertos que depende do nível de domínio de conhecimento, o que faz com que o aluno não seja avaliado e sim examinado,

permitindo uma identificação melhor das deficiências de aprendizagem (SOUZA, 2018).

Tendo em vista a importância que as teorias estatísticas aliadas à teorias psicológicas tem na avaliação educacional, ainda mais diante da necessidade de se elevar a qualidade da educação no país (LUCK, 2015), faz-se necessário um debate a respeito do papel que a TRI, como instrumento de avaliação de ensino, vem sendo vista no âmbito científico, principalmente diante do fato de que “na atualidade, as práticas avaliativas devem assumir um caráter diagnóstico processual e contínuo” (SILVA FILHO et al 2012), levando a conclusão de que devem ser constantemente fomentadas, refletidas e discutidas as práticas avaliadas e os modelos estatísticos que as constituem.

A pertinência desse estudo também se dá pela necessidade de mapear as pesquisas relacionadas, e ainda compreender como o tema vem sendo alimentado por pesquisadores, além de poder encontrar aspectos teóricos que possam auxiliar na compreensão de outras perspectivas que podem se vincular com a TRI na educação, considerando os modelos de avaliação externa como algo promissor que disponibiliza uma grande base de dados estatísticos capazes de servir como instrumento exímio de diagnóstico e orientação pedagógica.

Nesse sentido, o estudo se compromete adentrar na conjuntura de pesquisas sobre o respectivo tema, com intuito de investigar detalhes, como objetivos, metodologias e resultados obtidos, além de poder encontrar pressupostos teóricos que sustentem a importância de se investir em técnicas mais efetivas de práticas de avaliação de rendimento de ensino, e também poder contribuir como fonte de bases teóricas para inferências em outros estudos.

2. METODOLOGIA

Com fins técnicos-científicos de construir espaços coletivos de conhecimentos e percepções, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico. Este, é um dos tipos de pesquisa qualitativa utilizados para, assim como buscou esse trabalho, saber o que já foi estudado de um determinado assunto, bem como detalhes desses estudos, como autores e épocas que foram feitos, e ainda saber sob qual perspectiva foram levantados argumentos (LAKATOS; MARCONI, 1976).

Muito mais do que expor os dados encontrados, a pesquisa bibliográfica exige que o material seja resumido, sintetizado, selecionado e comparado entre si, isso devido a preocupação de desenvolver um conteúdo capaz de ser submetido à inferências com pressupostos teóricos e até mesmo com a realidade social (PENK, 2009). Para esta pesquisa, foram seguidas as etapas delimitadas por Cervo e Bervian (1976), que consistiam em, respectivamente: coleta, análise e interpretação dos dados, seguida da divulgação dos conhecimentos.

A fase de coleta, que faz um levantamento da informação produzida e publicada pela humanidade (GALVÃO, 2006), foi feita nesse estudo por meio do uso

de dois portais de pesquisa comumente utilizados no meio científico, o Scientific Eletronic Library (ScieLo) e o Periódico Capes. As palavras-chave usadas no sistema de busca foram “teoria de resposta ao item” e “avaliação educacional”. A escolha das pesquisas nas bases de dados utilizou alguns critérios de inclusão, tais como: a) serem relacionadas aos dois temas que abrangem as palavras-chave definidas no cruzamento; b) estarem publicadas em periódicos classificados como A1, A2, B1 e B2; c) serem atuais, reunindo artigos publicados nos últimos dez anos, mais especificamente, artigos publicados de julho de dois mil e nove até julho de dois mil e dezenove. Caso o estudo estivesse hospedado em um sítio próprio ou se fosse relacionado ao tema de uma só palavra chave, ou ainda se só fosse publicado a versão impressa da mesma, a publicação era excluída do levantamento.

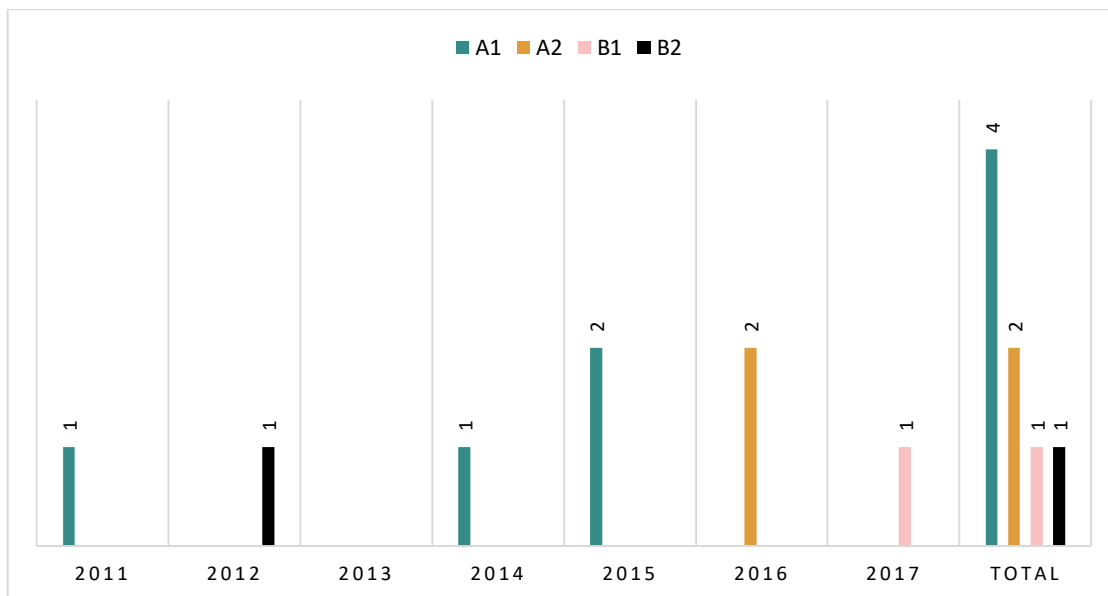
Ao levar em consideração as exigências delimitadas e ao realizar o cruzamento das palavras-chaves foram encontrados oito artigos para compor o “corpus definitivo” do estudo. Destes, cinco pertenciam à plataforma ScieLo e três ao Periódico Capes. Posteriormente, na fase de análise, foi feita uma leitura individual de cada artigo para se adentrar aos aspectos metodológicos e teóricos utilizados. Mediante o procedimento de leitura, foi feita uma organização dos materiais para que pudessem ser tabulados em uma planilha. Assim, em uma aba do software Excel foram organizados em uma planilha um espaço para cada item: autor, ano, objetivo, metodologia e resultados encontrados e estrato do periódico.

Foi depois desse momento que o estudo entrou na fase de interpretação. A partir da sistematização dos dados em tabela, foi produzido conteúdo suficiente para gerar os resultados que foram analisados à luz da literatura e geraram uma discussão sumária, além de gerar também os gráficos ilustrativos que serão apresentados na próxima seção. No que tange às escolhas metodológicas da pesquisa, estas foram as mais adequadas para atender os fins do estudo, já que passou por processos que puderam selecionar, organizar e disseminar as informações, e também utilizou metodologias adequadas de busca, fato considerado essencial em um levantamento bibliográfico segundo Galvão (2006).

3. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Assim, na Figura 1 é possível visualizar o grupo de artigos encontrados, bem como suas respectivas informações quanto à periodicidade de publicação em cada ano e o estrato do periódico que foram publicados. É importante ressaltar que, apesar de ter sido delimitado um período limite para publicações de dez anos, somente foram encontradas pesquisas que se enquadrassem nas atribuições determinadas desse estudo a partir do ano de dois mil e onze.

Figura 1-Distribuição de artigos por periodicidade de publicação (ano) e estrato do periódico

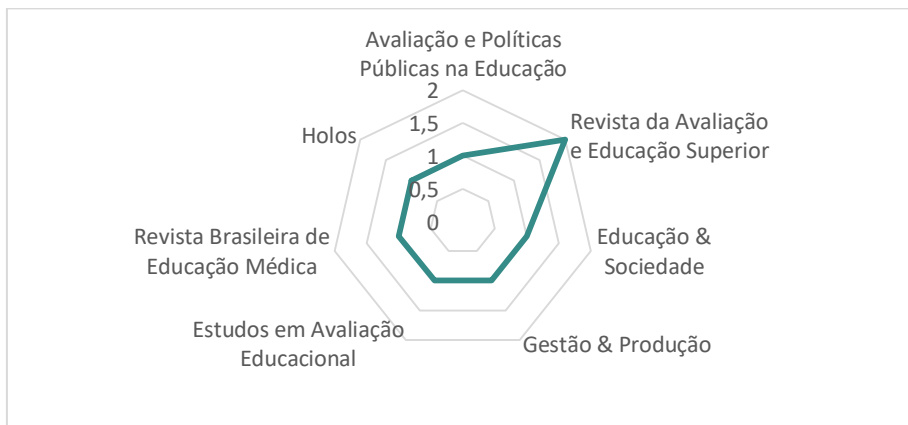


Fonte: elaborado pelos autores.

O estrato que mais teve artigos distribuídos foi o A1. Houve, no total, quatro pesquisas com esse estrato, que se espalharam pelos anos de dois mil e onze, dois mil e catorze e dois mil e quinze. Por conseguinte, no estrato A2 houve metade do número de pesquisas do anterior, com trabalhos publicados no mesmo ano, o de dois mil e dezesseis. No estrato B1 e B2 somente foram encontradas uma pesquisa em cada, e publicadas nos anos de dois mil e dois e dois mil e dezessete, respectivamente.

Quanto aos periódicos em que as pesquisas foram publicadas, eram todos nacionais e foi elaborado uma esquematização para melhor visualização na Figura 2. Mais especificamente, os trabalhos foram publicados pela: Revista da Avaliação e Educação Superior, Avaliação e Políticas Públicas na Educação, Educação & Sociedade, Gestão & Produção, Estudos em Avaliação Educacional, Revista Brasileira de Educação Médica e Holos. No total, foram em sete periódicos distintos em que se foram encontrado os oitos artigos, sendo que dois foram publicados no mesmo local, em edições diferentes.

Figura 2- Distribuição da quantidade de artigos por periódicos



Fonte: elaborado pelos autores.

Outro aspecto que pode ser analisado com a coleta dos dados diz respeito aos autores das publicações, apresentados junto com seus trabalhos no Quadro 1. Os oito estudos encontrados foram escritos por vinte e quatro autores, no entanto, nesta pesquisa não houve autores com publicação em mais de um estudo dentre os coletados. Isso ressalta a questão há uma certa deficiência de pesquisadores que façam vários estudos sobre tema diante de várias perspectivas. Desses autores, aproximadamente 54,5% eram do sexo masculino e cerca de 45,5% do sexo feminino.

Quadro 1- Relação entre autor e conteúdo dos trabalhos coletados

AUTORES	TÍTULO
Luzia Lopes Fernandes e Claudete Maria Medeiros Vendramini	Propriedades Psicométricas das Provas do Enade via TRI
Leonardo Cordeiro	Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do Sisu
Silvana Ligia Vincenzi Bortolotti, Fernando de Jesus Moreira Junior, Antonio Cezar Bornia, Afonso Farias de Sousa Júnior e Dalton Francisco de Andrade	Avaliação do nível de satisfação de alunos de uma instituição de ensino superior: uma aplicação da teoria da resposta ao item
Heliton R. Tavares, Adriana Moraes de Carvalho e Walter Lana Leite	Curva de crescimento em Matemática via Teoria da Resposta ao Item
Marcia Hiromi Sakai, Olavo Franco Ferreira Filho e Tiemi Matsuo	Avaliação do crescimento cognitivo do estudante de Medicina: aplicação do teste de equalização no Teste de Progresso
Daniel Abud Seabra Matos e Erica Castilho Rodrigues	Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb
José Pontes Júnior, Ana Silva, Leandro Almeida, Leandro Sousa e Raphael Martins	Análise Qualitativa dos Itens de Educação Física via Descritores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
Jean Piton Gonçalves e Sandra Maria Aluizio	Teste Adaptativo Computadorizado Multidimensional com propósitos educacionais: princípios e métodos

Fonte: elaborado pelos autores.

Dada as respectivas informações, inicia-se um outro viés da discussão a fim de cumprir com os demais objetivos metodológicos. Além dos dados apresentados, também foram coletadas informações a respeito dos objetivos, metodologias e resultados de cada estudo contemplado. Aliada às demais informações já levantadas, essa próxima etapa vai auxiliar para que seja possível guiar com precisão o percurso do tema em outras pesquisas científicas.

Ao fazer uma descrição sucinta das análises realizadas, pode-se dizer que todos os objetivos faziam referência aos dois temas buscados, teoria de resposta ao item e avaliação educacional. No trabalho de Fernandes e Vendramini (2015), Cordeiro (2014), Matos e Rodrigues (2016), Pontes Júnior et al (2017) e Sakai, Ferreira Filho e Matsuo (2011), os objetivos eram referentes a avaliação e análises das propriedades psicométricas de alguma avaliação educacional. Os pesquisadores Gonçalves e Aluísio (2015) tinham como objetivo trazer à tona subsídios teóricos e metodológicos de outras pesquisas e abordar vantagens e desvantagens da aplicação dos testes nos cenários educacionais. Já Bortolotti et al (2012) e Tavares, Carvalho e Leite (2016) propuseram outros modelos de avaliação com base na TRI, diferente dos existentes.

Quanto às metodologias dos trabalhos, também houve discrepâncias. Alguns pesquisadores, como Fernandes e Vendramini (2015), Cordeiro (2015), Gonçalves e Aluísio (2015), Tavares, Carvalho e Leite (2016) e Pontes Júnior et al (2017), utilizaram técnicas qualitativas para atingir seus objetivos, que envolviam analisar bancos de dados já existentes e documentos. Outros, como Matos e Rodrigues (2016), Sakai, Ferreira Filho e Matsuo (2011) e Bortolotti et al (2012) utilizaram métodos quantitativos descritivos e investiram em espécies de pesquisa-ação.

Por conseguinte, os resultados atingidos nas pesquisas mostram que todas cumpriram com os propósitos demarcados. Também é possível verificar que os resultados são unânimes quando demonstram a eficácia da teoria de resposta ao item para avaliação e que é uma forma de auxiliar no processo de tomada de decisões estratégicas pedagógicas e de controle, fato justificado por Bortolotti et al (2012), pela estimativa consistente para as medidas de traço latente que a TRI fornece. Quando aliada à psicometria, Sakai, Ferreira Filho e Matsuo (2011) afirma que a equiparação dos testes com a TRI é muito pertinente ao examinar o conhecimento cognitivo, mas que é mais complexa de ser aplicada do que a TCT.

Outra questão levantada nos resultados que é condizente com os pressupostos teóricos apresentados é sobre a priorização dos resultados para compor os indicadores educacionais, fato levantado por Matos e Rodrigues (2010) como algo que ainda deve ser discutido, juntamente com as metas estipuladas e as variáveis explicativas escolhidas para as avaliações. Para Gonçalves e Aluísio (2015) essa questão dos resultados é bem mais complexa do que parece ser, e

ainda é totalmente articulada com as fases de aprendizagem e aplicação dos exames, já que, no âmbito educacional a efetividade de um modelo vai muito além de resultados numéricos, todos os processos devem ser considerados e observados pelos profissionais do ensino para que possa se aliar aos resultados dos testes advindos de métodos estatísticos como a TRI.

Nos estudos em que se eram propostos modelos baseados na TRI, como no estudo de Bortolotti et al (2012), levantou-se a questão da grande limitação da TRI que é a de tamanho da amostra, já que, mesmo que seja para fazer um teste de viabilidade, é inviável que os modelos da teoria sejam aplicadas a uma amostra pequena, visto que as melhores estimativas com erros padrões mais baixos demandam uma amostra significativa de indivíduos. Surgiram também suposições de como obter as estimativas de competências e habilidades de tempos em tempos nas escolas, com maior periodicidade que as avaliações externas nacionais, promoveria um maior desenvolvimento dos estudantes e auxiliaria nas previsões de médio e longo prazo das políticas públicas educacionais (TAVARES; CARVALHO; LEITE, 2016).

Também foi levantado nos resultados o fato das avaliações em larga escala adequadas à TRI estarem cada vez mais com número maiores de participantes, além de a todo instante ser implementado novos tipos de avaliação pelo poder estatal, para gerar resultados educacionais suficientes que possam condizer com às influências progressistas. Pontes Júnior et al (2017) enfatizam a importância de se ampliar o aprimoramento técnico científico na criação de matrizes de referências com o modelo da TRI e conteúdos curriculares para atender esse crescimento e conseguir contribuir com o desenvolvimento pedagógico em si além de resultados educacionais meramente quantitativos que não contribuem com orientação pedagógica e desenvolvimento do ensino. O quadro 2 sintetiza a distribuição dos trabalhos levantados destacando os objetivos do estudo realizado por cada autor e respectivo periódico.

Quadro 2- Relação entre autor, título, objetivos e revista

AUTOR/TÍTULO	OBJETIVOS	REVISTA
FERNANDES L.L; VENDRAMINI C.M.M. Propriedades psicométricas das provas de pedagogia do Enade via TRI	Avaliar as propriedades psicométricas da prova de Pedagogia do Enade, aplicada no ano de 2005, por meio do modelo de Rasch da TRI.	Revista da Avaliação Superior- A1
CORDEIRO L. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do Sisu	Fazer uma análise crítica da adequação da metodologia de cálculo das médias finais que irão decidir quem será agraciado, ou não, com uma oportunidade de ingressar em uma IES e, futuramente, qual escola será considerada "boa" ou "ruim".	Educação & Sociedade- A1

<p>GONÇALVES J. P.; ALUÍZIO S. M. Teste Adaptativo Computadorizado Multidimensional com propósitos educacionais: princípios e métodos</p>	<p>(i) traz subsídios teóricos e metodológicos sobre MCATs com propósitos educacionais (ii) aborda vantagens e desvantagens da aplicação em cenários educacionais.</p>	<p>Avaliação e Políticas Públicas na Educação- A1</p>
<p>BORTOLOTTI S. L. V. et al Avaliação do nível de satisfação de alunos de uma instituição de ensino superior: uma aplicação da teoria da resposta ao item</p>	<p>O objetivo é aplicar um modelo cumulativo da TRI para criar uma medida de satisfação de alunos com seus cursos, avaliando também a satisfação no ensino e criando uma escala de medida.</p>	<p>Gestão e Produção- B2</p>
<p>TAVARES H. R; CARVALHO A.M.; LEITE W. L. Curva de crescimento em Matemática via Teoria da Resposta ao Item</p>	<p>Neste trabalho são propostos modelos para acompanhar a evolução do desempenho educacional médio em Matemática de um grupo de indivíduos avaliados ao longo do tempo no contexto da TRI, possibilitando a estimação de habilidades médias em períodos não avaliados.</p>	<p>Estudos em Avaliação Educacional- A2</p>
<p>SAKAI M. H.; FERREIRA FILHO O.F.; MATSUO T. Avaliação do crescimento cognitivo do estudante de Medicina: aplicação do teste de equalização no Teste de Progresso</p>	<p>Este trabalho avaliou o desenvolvimento cognitivo dos estudantes de Medicina de uma universidade estadual através da análise dos TPMed no período de 2004 a 2007, que foram equalizados para estimar o progresso dos estudantes durante o curso.</p>	<p>Revista Brasileira de Educação Médica- A1</p>
<p>MATOS D. S. A.; RODRIGUES E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb</p>	<p>Buscamos relacionar características das escolas que estejam associadas à probabilidade de a escola atingir a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2013. Os objetivos são: analisar a associação da meta do Ideb com outros indicadores educacionais; comparar os anos iniciais e finais do ensino fundamental.</p>	<p>Estudos em Avaliação Educacional- A2</p>
<p>PONTES JÚNIOR J. A. F. I. et al Análise Qualitativa dos Itens de Educação Física via Descritores do Exame Nacional do Ensino Médio</p>	<p>A pesquisa tem como objetivo classificar os itens de Educação Física presentes na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM.</p>	<p>Holos- B1</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre as perspectivas e implicações que inferem os resultados se dividiram em duas partes. A primeira parte fez uma análise resumida das características das pesquisas no campo de avaliação educacional que se referem ao uso da TRI, ressaltando o verdadeiro cerne de uma revisão bibliográfica, que examina os estudos coletados individualmente com fins de compor uma base de

dados que responda pelo coletivo. Nessa parte, o texto apresenta esquematizações gráficas elaboradas a partir de relações entre as seguintes informações dos artigos: ano de publicação, estrato dos periódicos, nome das revistas em que foram publicados e nome dos autores. Foi possível constatar com essa análise que a periodicidade de pesquisas relacionadas com o tema em questão foi muito baixa nos últimos dez anos, e essa informação se torna ainda mais relevante quando se destaca as considerações históricas da psicomетria que serviram de substrato nesse estudo, de que a TRI é uma aplicação relativamente recente mas que, por ser mais eficiente e capaz de suprir as deficiências da TCT, deveria ser submetida a mais investigação científica, visto que os resultados das avaliações mostram que ainda há falhas que precisam ser identificadas para servirem de subsídio pedagógico aos profissionais de ensino e para serem discutidas por formadores de políticas públicas.

No mais, ainda na primeira parte da discussão foi perceptível ao analisar as revistas que, apesar de a grande maioria dos estudos aparecerem em periódicos destinados à educação, o tema pode ser aprofundado e passar a englobar outras vertentes, como vertentes de gestão e controle, vertentes psicológicas e até mesmo vertentes de ciências e tecnologia, dando destaque para o papel que a avaliação do aprendizado possui nas sociedades contemporâneas. Outro ponto constatado foi o fato de que, pelas bases de pesquisas utilizadas e pelos critérios de seleção definidos, não foram encontrados autores que escreveram mais de um dos artigos selecionados. Para esta análise, deve-se levar em conta a principal limitação da pesquisa, que tinha um enfoque centrado nos conceitos apresentados, com objetivo de mapear artigos nacionais e recentes, com qualidade exímia em matéria de TRI e avaliação educacional.

Já a segunda parte da discussão foi guiada pelo conteúdo dos estudos selecionados. Para isso, os dados científicos coletados foram submetidos a uma comparação entre seus principais pontos: objetivos, metodologia e resultados encontrados. Após um exame minucioso de cada categoria, deve-se reiterar que a avaliação educacional, bem como seus resultados, é considerada por opinião consoante dos autores como uma ferramenta de controle e de decisões estratégicas, ainda mais quando casada com a precisão de estimativas proporcionadas pelo modelo de TRI. Os objetivos e metodologias propostos nos estudos encontrados se divergem, o que amplia a lógica reflexiva a respeito do tema, enfatizando todo contexto amplo que o envolve, que abrange desde contribuições da globalização emergente até mesmo o novo significado na história das aptidões humanas.

A questão de que a produtividade influi na busca dos resultados educacionais também foi discutida e é muito sustentada pelos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Mais do que aplicar a TRI na elaboração de uma avaliação educacional, é necessário se preocupar com a interpretação dos seus resultados, para que possam ser utilizados como fonte de orientação da aprendizagem, e não somente compor conteúdo para indicadores. Da amostra coletada, houve pesquisas que propuseram até novos modelos, com base na TRI,

que se adequam mais precisamente às necessidades encontradas em um ambiente de ensino.

Nesse sentido, na segunda parte da discussão também foram levantados pontos que inferem no paradigma das avaliações hodiernas, que poderiam ser mais fomentadas nas escolas, feitas com uma periodicidade maior e, concomitantemente, com outras medidas fomentadas dentro das próprias instituições que tornassem as avaliações de rendimento de ensino com um viés mais formativo quando aliadas com os resultados fornecidos pela TRI. Assim, o método poderia ser mais efetivo na colaboração do desenvolvimento da qualidade da educação. Nos estudos qualitativos encontrados, em que a subjetividade guia o desenvolvimento e resolução do problema de pesquisa, foi exposta a necessidade de formação de um pensamento teórico mais crítico dos pesquisadores ao analisar a verdadeira essência desempenhada por uma avaliação educacional.

A realidade da educação ainda evidencia a carência de acompanhamento dos resultados das políticas públicas implantadas, e as pesquisas analisadas nesse estudo realçam em suas apurações que o uso efetivo da TRI nas avaliações em grande escala, com atenção desde o planejamento até a mensuração dos resultados, podem sim contribuir com o controle de dados da educação e também com orientações no processo de aprendizagem. Portanto, se as políticas públicas educacionais que estão sendo executadas têm uma proposta válida utilizando a psicomетria, mas apresentam resultados que estão no caminho oposto ao esperado por formadores de políticas públicas, é sinal de que o tema precisa ser mais recorrente nas agendas de preocupações da comunidade acadêmica-científica, com propostas de investigação do que pode ser melhorado para que as avaliações de rendimento de ensino possam desempenhar um papel expressivo no processo educativo e a educação passe a surtir o efeito esperado de qualidade.

No geral, a discussão dos resultados se preocupou em expor o desenvolvimento das premissas levantadas. É nesse momento da pesquisa que fica fácil de observar o alinhamento entre os argumentos com os objetivos propostos. Assim, pode-se afirmar que o estudo atendeu as suas finalidades e conseguiu mapear, de acordo com os critérios estabelecidos, toda a produção acadêmica produzida a respeito do tema de teoria de resposta ao item na avaliação educacional. A quantidade baixa de pesquisas encontradas após o cruzamento das palavras chaves mostra que há uma grande escassez de pesquisas que sejam específicas no assunto, apesar da tamanha relevância que o tema tem e estar diretamente associado com políticas públicas educacionais avaliativas.

Portanto, conclui-se que o tema carece de mais investigações que o problematizem, ainda mais diante do fato de que a cultura consolidada de avaliação educacional é muito mais expositiva do que, de fato, intervencionista. Por isso, é fundamental incentivar pesquisas que enfatizem as avaliações educacionais,

amparadas por modelos com o uso da TRI, que é uma teoria capaz de suprimir a intuição e gerar resultados educacionais mais condizentes com a realidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO E. A. C.; ANDRADE D. F.; BORTOLOTTI S. L. V. Teoria de Resposta ao Item. **Rev. Esc. Enferm. USP**. v. 43, p. 1000-1008, 2009.

BARREIRA, M. C. R. N. A evolução histórica da pesquisa avaliativa de políticas e programas sociais. In: BARREIRA, M.C. **Avaliação Participativa de Programas Sociais**, São Paulo: Veras Editora, Lisboa, 2000. 134 p.

BORTOLOTTI S. L. V.; MOREIRA JÚNIOR F. J. de; BORNIA A. C. et al Avaliação do nível de satisfação de alunos de uma instituição de ensino superior: uma aplicação da teoria da resposta ao item. **Revista Gestão & Produção**. v.10, n.12, p. 287-302, 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/74c0acbaaf744934b4891c34766a55b9?frbrVersion=2>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Teoria de Resposta ao Item avalia habilidades e minimiza o “chute” de candidatos**. Brasília, dez 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>. Acesso em: 20 jul 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: editora McGraw-Hill, 1976. 176 p.

CORDEIRO L. Sobre a inadequação da metodologia de cálculo das notas do Sisu. **Educ. Soc.**, vol.35, n.126, pp.293-320, 2014. Disponível em: <http://ref.scielo.org/cvjqz6>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FERNANDA L. L.; VENDRAMINI C. M. M. Propriedades psicométricas das provas de pedagogia do ENADE via TRI. **Rev. da Avaliação Superior**, vol. 20, n.1, p. 27-47, 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/2w5sys>. Acesso em: 07 jul. 2019.

FLETCHER, P. R. A Teoria de resposta ao item: medidas invariantes do desempenho escolar. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p.21-8, 1994.

GALVÃO M. C. B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. **Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Informática em Enfermagem**. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

GATTI, B. A. **Crerios de Qualidade**. Notas, PGM 1 - Formação de Professores a Distância, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/educacao2.htm>. Acessado em: maio 2019.

GONÇALVES J.; ALUISIO S. M. Teste Adaptativo Computadorizado Multidimensional com propósitos educacionais: princípios e métodos. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** vol.23, n.87, p.389-414, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. de. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 216 p.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática.* Petrópolis: Vozes, 2007. 116 p.

MACHADO, C. **Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000.** 2003. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

MATOS D. S. A.; RODRIGUES E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez., 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4012>. Acesso em 07 jul. 2019.

PASQUALLI L. **Psicometria: Teoria dos Testes na Psicologia e Educação.** Vozes, Porto Alegre, RS, 2009. 338 p.

PENK T. A. K. **Ensaio: pesquisa bibliográfica.** Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Disponível em: http://www.venancio.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1337&Itemid=178. Acesso em: 8 jul 2019.

PONTES JÚNIOR J. A. F.; SILVA da A. G.; SOUSA L. A. et al. Análise Qualitativa dos Itens de Educação Física via Descritores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Rev. Holos**, v. 8, p. 248-263, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4272>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SAKAI M. H.; FERREIRA FILHO O. F.; MATSUO T. Avaliação do crescimento cognitivo do estudante de Medicina: aplicação do teste de equalização no Teste de Progresso. **Rev. Brasileira de Educação Médica [online]**. vol.35, n.4, p. 493-501, 2011. Disponível em: <http://ref.scielo.org/sgnm42>. Acesso em: 07 jul. 2019.

SARTES L. M. A.; FORMIGONI M. L. O. **Avanços na psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item .** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. vol.26, n.2, pp.241-250, 2003. Disponível em: <http://ref.scielo.org/8z9vc5>. Acesso em: 08 jul 2019.

STREINER, D. L. Measure for measure: New developments in measurement and Item Response Theory. **La Revue Canadienne de Psychiatrie**, v. 55, n. 3, 180-187, 2010.

SILVA FILHO J. A. et al. Avaliação Educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno. **IV Fórum Internacional da Pedagogia**, Campina Grande, 2012. 14 p. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/f7b399b81548477eec9e94f5cfccfc7_1919.pdf. Acesso em: 07 jul 2019.

SOBRINHO J. D. **Avaliação democrática**. Editora Insular, ed2, Santa Catarina, 2002, 184p.

SOUZA P. C. **Teoria de Resposta ao Item como Modelo de Avaliação de Aprendizagem de Matemática no Ensino Médio**. 2018. Tese (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

TAVARES H. R.; CARVALHO A. M.; LEITE W. L. Curva de crescimento em Matemática via Teoria da Resposta ao Item. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 242-266, jan./abr, 2016. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/indez.php/eae/article/download/3790/3162. Acesso em: 07 jun. 2019.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000. 193 p.

PROGRAMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA: Implantação, impactos e perspectivas

FERNANDES, Ana Emília Gomes
Mestranda – Unesp
anaemiliaaguilar@gmail.com

BASSETTO, Camila Fernanda
Doutora – USP
camila.bassetto@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

As questões relacionadas ao dinheiro são conhecidas de longa data na história da humanidade, estando presente no cotidiano das sociedades antigas, desde o advento das primeiras moedas feitas de ouro e prata, até os dilemas econômicos, políticos e sociais contemporâneos, envolvendo orçamento, dívida pública, empréstimos, desvios, entre outros. No entanto, um enfoque relativamente recente é a incorporação deste assunto sob a abordagem educacional, enfatizando o ensino das habilidades e competências financeiras aos indivíduos desde a infância.

Segundo Greenspan (2003), ex-presidente do Federal Reserve – FED, a educação relacionada ao dinheiro, a qual será referida neste estudo como Educação Financeira, diminui a vulnerabilidade do consumidor vir a ser vítima de fraudes e abuso e, além de o tornar mais consciente diante de promessas de lucratividade supostamente milagrosas ou enganosas. Para este especialista, é a educação que permite fazer as perguntas corretas e buscar informação sobre produtos e serviços financeiros sempre que necessário.

Araújo e Souza (2012) destacam o aumento do conhecimento, sobre as alternativas de crédito existentes, como questão importante na vida do cidadão, visto que a ignorância a respeito dessas opções pode ocasionar escolhas errôneas e prejuízos duradouros. Logo, o consumidor que não dispor de conhecimentos sobre o assunto, pode incorrer a créditos com os maiores juros do mercado, bem como cair nas “amarras” de ultrapassar o limite do cheque especial ou de optar pelo crédito rotativo do cartão.

Estudos de âmbito mundial, como os de Lusardi e Tufano (2009), mostram que indivíduos que apresentam menor conhecimento financeiro pagam taxas de juros e multa de cartão de crédito em torno de 50 por cento maior que a média. Além disso, um outro estudo, da mesma pesquisadora de Harvard, comprova

a relação direta e positiva entre a participação em programas de Educação Financeira e os indivíduos que poupam mais. (LUSARDI, 2003).

Com a indicação em tratados internacionais, como os da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e seguindo a tendência da criação de estratégias nacionais de Educação Financeira, que eclodiu na década de 2000 pelo mundo afora, o termo “Educação Financeira” (EF) ganhou força no Brasil na mesma ocasião.

A OCDE (2005) identificou a frequente carência de conhecimentos e competências para lidar adequadamente com as finanças pessoais em diferentes países no mundo, ademais, muitos indivíduos nem sequer reconhecem precisar destes conhecimentos na vida. Nesse sentido, a Educação Financeira passa a ser considerada um importante instrumento, capaz de promover o desenvolvimento econômico do país, visto que a qualidade das decisões financeiras dos indivíduos influencia toda a economia, e está intimamente ligada a problemas como os níveis de endividamento, de inadimplência e com a capacidade de investimento nacional.

Em virtude do contexto político e econômico vivenciado pelo Brasil, a partir de 2003, grande parte da população brasileira passou a consumir produtos e serviços que antes eram inacessíveis, inclusive serviços financeiros. Políticas de abertura de crédito, bancarização, aumento do salário mínimo, políticas de transferência de renda, entre outras, possibilitaram que pessoas de baixa renda, que antes eram excluídas de boa parte do mercado consumidor interno, pudessem “enfim” consumir. (BIANACARELLI, 2014).

Com o crescimento de consumidores e investidores em produtos e serviços financeiros, a “nova classe média” passou a ter acesso aos mercados de capital, fundos de pensão, seguros e capitalização, os quais se tornaram populares a partir desta década. Com o aumento do leque de produtos e serviços financeiros oferecidos aos consumidores, intensificou-se também a responsabilidade na escolha pela melhor opção, diante de instrumentos e operações financeiras complexas e variadas.

Apesar de ampliar a oferta, as instituições financeiras, por sua vez, na maioria das ocasiões, não facilitaram o acesso a informações sobre juros e possíveis perdas, enfatizando apenas as oportunidades que o cliente terá ao adquirir um produto e serviço. Logo, por falta de conhecimento para compreender riscos de cada decisão, o consumidor acaba por fazer escolhas pouco estratégicas e mal planejadas. Além disso, com o advento da internet, dados bancários pessoais passaram a ser compartilhados indiscriminadamente na rede e, com eles, o consumidor se torna mais vulnerável a ser abordado por instituições financeiras e por golpistas, que oferecem empréstimos facilitados e arrebanham novas vítimas por meio de promessas enganosas (BRASIL, 2011a).

De acordo com os argumentos citados, observa-se que a partir da série de políticas públicas social desenvolvimentistas, que eclodiram no Brasil em meados

da década de 2000 e, inspirado nas tendências mundiais de criação de estratégia nacional de Educação Financeira, fez-se necessário propor medidas que tratassem o tema no cenário nacional. No Brasil, o governo federal é o responsável por deter o controle das decisões financeiras do país e, por esta razão, com o Decreto 5685 (Brasil, 2006), de 25 de janeiro de 2006, criou o Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e de Capitalização – COREMEC, o qual deveria promover e coordenar a atuação de entidades de administração pública federal ligadas a captação pública da poupança popular a propor a tão necessária estratégia nacional de Educação Financeira.

Foi em meio a este contexto que surgiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Programa de Educação Financeira na escola, que serão apresentados a seguir, desde o planejamento, implantação, avaliação e resultados até o presente momento. Para tanto, o presente estudo utilizou dos dados publicados em orientações, relatórios, planos de ação, avaliação de impacto e mapeamentos nacionais, divulgados, de forma pública e irrestrita, na internet.

2. ENEF: de onde vem?

Ciente de que crédito sem orientações de como utilizá-lo pode ocasionar danos irreparáveis para a economia e para a vida pessoal do cidadão, o governo brasileiro não ficou inerte perante a falta de Educação Financeira da população e o risco de crescimento da inadimplência do consumidor. Sete anos após a implementação das políticas “social-desenvolvimentistas”, de abertura de crédito e transferência de renda, implantadas na primeira gestão do governo Lula, foi lançada, em dezembro de 2010, a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, com o objetivo de orientar, informar e formar a população brasileira sobre como gerir o crédito de que detinham. Essa política se deu quando o governo federal, por meio do Decreto 7.397 (Brasil, 2010), publicado no Diário Oficial da União de 22 de dezembro de 2010, instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) como política pública de Estado, de caráter permanente, a qual passou a promover diretrizes de Educação Financeira no país. A ENEF foi a resposta do governo em relação às demandas deste novo cenário:

Trata-se de uma iniciativa modelo pela sua qualidade, transparência, construção e gestão compartilhada, envolvendo a participação de órgãos governamentais, de instituições de ensino, de entidades do Sistema Financeiro Nacional – SFN e da sociedade civil. (AEF, 2012, p.6).

De acordo com a citação, observa-se que esta é uma política pública planejada e articulada de forma multicêntrica, mobilizada de modo multisetorial e constituída em conjunto por representantes do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil. Através dessas medidas, almeja-se contribuir para que a população

seja melhor orientada e tome decisões financeiras mais autônomas e conscientes, por meio de ações gratuitas, desvinculadas de interesse comercial.

2.1. Marco inicial: a implantação da política pública

O órgão responsável por formular a ENEF no Brasil foi o COREMEC, que reúne os quatro reguladores do Sistema Financeiro Nacional: Banco Central do Brasil (BCB), Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC) e Superintendência de Seguros Privados (SUSEP). Conforme o relatório de Anexos do Plano Diretor da ENEF (Brasil, 2011b), com o apoio da BM&FBOVESPA⁸⁹, em 2008, a COREMEC promoveu uma pesquisa envolvendo todo o território nacional, com o objetivo de mensurar o grau de Educação Financeira da população brasileira. Este estudo foi realizado pelo Instituto Data Popular, abrangendo 1809 pessoas em seis capitais: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Salvador e Recife.

A referida pesquisa mostrou que a Educação Financeira do brasileiro, à época, se encontrava baixa e que a maioria dos respondentes se mostrou imediatista ao gastar, relatando não planejar seus gastos no longo prazo. Dentre os principais resultados deste primeiro mapeamento do BM&FBOVESPA, destacam-se:

- a) a mulher é a principal responsável na administração do orçamento doméstico e, por isso, demanda receber conhecimentos financeiros específicos;
- b) pessoas de baixa renda são as mais vulneráveis, visto o conhecimento restrito sobre finanças pessoais;
- c) forma como os especialistas da economia e a população enxergam o dinheiro e os investimentos é antagônica;
- d) as crianças começam a ter a percepção da função do dinheiro a partir dos 5 anos de idade, quando recebem presentes ou pequenas doações dos pais;
- e) por volta dos 9 anos de idade, cria-se o hábito de receber mesada;
- f) entre 13 e 15 anos demonstram lidar com o dinheiro a partir dos exemplos dos adultos próximos e dos próprios erros e acertos, sem uma orientação sólida e definida sobre o assunto;
- g) grande parte dos respondentes posterga o planejamento da aposentadoria, desconhece os riscos e os instrumentos para a sua proteção, toma decisões a respeito de empréstimos e investimentos com pouca segurança, e é vulnerável a fraudes.

Diante das poucas informações e muitas distorções em relação ao uso, aplicação e investimento do dinheiro, fazia-se urgente que a população recebesse, junto ao crédito, orientação de como administrar os gastos, organizar os pagamentos e planejar o orçamento futuro o quanto antes, isto é, noções básicas de Educação Financeira (E.F.) desde a infância. Por esta razão, o COREMEC criou em

⁸⁹ BM&FBOVESPA é a principal bolsa de valores do Brasil, sendo localizada em São Paulo. Fundada em 1890, tinha o nome de “Bolsa de Valores de São Paulo”, ou Bovespa. Em 2008, uniu-se à BM&F, dando origem ao novo nome e à terceira maior bolsa de valores do mundo.

2007, seu “Grupo de Trabalho” (GT), por meio da Deliberação nº 3, de 31 de maio de 2007 (Brasil, 2007), o qual propôs uma estratégia nacional de Educação Financeira. Para formulação desta estratégia, o GT, instalado em novembro de 2007, investiu dezoito meses de estudo e, só em 2009, sugeriu um esboço da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), sob o formato de um Plano Diretor.

De tal modo, em 22 de dezembro de 2010, o Decreto Presidencial nº 7.397/2010 instituiu convencionalmente a ENEF (BRASIL, 2010). O plano diretor proposto em 2009, elaborado em parceria pelos membros do GT do COREMEC e coordenado por representantes da CVM, serviram para consubstanciar a proposta da ENEF e, finalmente, com a Deliberação CONEF nº 4, de 26 de maio de 2011 (Brasil, 2011d), o plano foi aprovado. Assim, foi consolidada a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

Junto a este Decreto Presidencial, criou-se também o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), que é formado pela articulação de nove órgãos e entidades governamentais e quatro organizações da sociedade civil e, extingue o COREMEC por meio da Deliberação COREMEC nº 15, de 7 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b). Entre os órgãos do governo que compõem o CONEF estão o Banco Central do Brasil, a Comissão de Valores Mobiliários, a Superintendência Nacional de Previdência Complementar, a Superintendência de Seguros Privados, o Ministério da Justiça e Cidadania, o Ministério da Educação e o Ministério da Fazenda, enquanto os representantes da sociedade civil que fazem parte deste comitê são ANBIMA, B3, CNseg, FEBRABAN, Sebrae e Consed (ENEF, c2017). De acordo com o artigo 1º da Deliberação nº 1, de 5 de maio de 2011 (Brasil, 2011c), a CONEF tem como objetivo definir planos, programas, ações e coordenar a execução da ENEF.

Atendendo às indicações do Plano Diretor (Brasil, 2011a) e às Deliberações da CONEF, a Estratégia Nacional de Educação Financeira surgiu sob a égide central de enfatizar o desenvolvimento e implementação de programas de três públicos-alvo: crianças, jovens e adultos. Como recorte de análise deste artigo, será detalhado a seguir o programa da ENEF voltado para o público infanto-juvenil, o qual foi intitulado como Programa de Educação Financeira nas escolas e trataremos, aqui, como P.E.F.E.

2.2. Implantação do Programa Educação Financeira nas escolas.

Por meio dos documentos, normas e orientações divulgados, de forma pública e online, no site oficial do programa – www.vidaedinheiro.gov.br, é possível avaliar o propósito inicial do P.E.F.E. e os resultados que se revelam até o momento. Para isso, são apresentados de forma sucinta e precisa, os principais pontos de atenção, desde a implantação da Estratégia Nacional de Educação Financeira até o

tempo presente, enfatizando as principais propostas e medidas voltadas para o ambiente escolar. (ENEF, c2017).

Em virtude das dezenas de normas, indicações, planos e orientações, divulgadas ao longo dos anos de implantação e do tempo e espaço insuficientes para uma análise mais profunda desses documentos, são priorizadas, neste estudo, apenas os apontamentos centrais, que norteiam cada etapa ou mudam a direção inicial desta política.

A fim de embasar a implantação da ENEF, o presente estudo se fundamentou no Plano Diretor (Brasil, 2011a) e seus anexos (Brasil, 2011b), os quais são apresentados, de forma concisa, no Quadro 1.

Quadro 1. Resumo do Plano Diretor da ENEF e Anexos

Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa Nacional do grau de Educação Financeira (E.F.) da população brasileira. • Inventário de ações de E.F. • Experiências internacionais. • Orientação para E.F. nas escolas. • Programas setoriais e governança da ENEF. • Orientações para Educação Financeira de adultos.
Medidas relacionadas ao âmbito pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do GAP – Grupo de Apoio Pedagógico; • Concepção do Plano estratégico para inserção da Educação Financeira nas escolas, sob orientação e supervisão do MEC, por meio de <i>Orientações para Educação Financeira nas escolas</i>: conjunto de princípios norteadores das ações necessárias para se atingir situação futura desejada, tendo por objetivo formar para cidadania.
Plano de ação	<ul style="list-style-type: none"> • Campanha para sensibilização dos públicos envolvidos com educação e com a comunidade escolar; • Formação de professores; • Ações de implementação (envolvimento do público chave); • Ações de expansão da ENEF; • Ações de controle e avaliação.

Fonte: Plano Diretor e Anexos (BRASIL, 2011a; BRASIL, 2011b).

Conforme a síntese a seguir, é possível constatar que este plano foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa nacional, já citada neste trabalho, realizada pelo Instituto Data Popular, com o apoio da BM&FBOVESPA, em 2008, a qual apontou o déficit de conhecimentos e habilidades na área financeira dos brasileiros. O plano também se norteia pelo Inventário de ações de Educação Financeira no Brasil, o qual se concretizou por meio do cadastro de ações de na área, de caráter gratuito, realizadas por instituições públicas ou privadas (pessoa jurídica), através do preenchimento de um formulário divulgado no site www.vidaedinheiro.gov.br, de 6 de agosto de 2008 a 7 de maio de 2009. Foram

registradas 64 iniciativas educacionais, das quais nove eram promovidas por entidades integrantes do próprio COREMEC (ENEF, c2017). Este levantamento se faz fundamental, pois serve como parâmetro de comparação para mapeamentos e avaliações futuras. A fim de que novas ações possam ser cadastradas e que o banco de dados possa ser constantemente atualizado, o formulário ainda se encontra no site, até o presente momento, ficando, portanto, em atividade permanente.

O Plano Diretor (Brasil, 2011a), apresenta ainda, as experiências internacionais bem-sucedidas, realizadas em outros países, as quais serviram como norte para a elaboração da ENEF brasileira e as iniciativas escolares. Entre as políticas públicas de Educação Financeira analisadas no plano, destacam-se a dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália, Espanha e Nova Zelândia, sendo todas planejadas e executadas na década de 2000.

Em relação à governança, o plano prevê uma política de coordenação centralizada e execução descentralizada, visto a imensa extensão territorial e diversidade cultural do Brasil. Portanto, para a execução das ações em toda área nacional, é necessário o estabelecimento de parcerias com colaboradores locais. Além disso, podem ser integradas às ações da ENEF, entidades do governo e de fora dele, desde que preserve a autonomia dos reguladores do sistema financeiro e dos demais participantes. Desta forma, não se trata de uma política pública no modelo “top-down”, isto é, de cima para baixo, mas sim de uma configuração de rede. (OECD, 2013).

No tocante às orientações específicas para a Educação Financeira nas escolas, o Plano Diretor (Brasil, 2011a) recomendou a criação do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), que se tornou responsável por elaborar documentos norteadores para o P.E.F.E. Este grupo criou, sob orientação e supervisão do MEC, um Plano Estratégico, caracterizado por um conjunto de princípios norteadores das ações necessárias para se atingir os resultados esperados nas escolas, com o objetivo de formar o estudante para exercer a cidadania. Assim, foram formuladas as Orientações para Educação Financeira nas escolas, que se organizam da seguinte forma:

[...] Introdução, Objetivos, Conteúdos, Orientações pedagógicas e Considerações Finais. A introdução apresenta definição de educação financeira e o modelo conceitual. Os objetivos são divididos em duas dimensões: espacial e temporal. Os conteúdos são divididos no âmbito individual e social. As orientações pedagógicas foram divididas em educação financeira e currículo, informação e formação e materiais didáticos. O texto é finalizado com algumas considerações, que indicam certos cuidados a serem tomados ao se transportar as ideias aqui tratadas para o contexto dinâmico da vida escolar. (Brasil, 2011a, p.57).

Ficou ainda estabelecido, no Plano Diretor (Brasil, 2011a), a elaboração de um plano tático de curto prazo contendo definição de etapas de

implementação, princípios norteadores da elaboração do material didático, plano para formação e capacitação dos educadores, sistema de monitoramento e avaliação do programa.

3. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS

Partindo do pressuposto que o comportamento financeiro responsável não integra a grade de competências do sistema educacional formal brasileiro, a ENEF introduziu um projeto piloto de Educação Financeira, para alunos do Ensino Médio, a fim de preencher esta lacuna curricular. Este projeto ficou conhecido como Programa Educação Financeira nas escolas, o qual tratamos neste estudo como P.E.F.E.

3.1 O percurso do programa

Neste programa, a Educação Financeira é tratada como um tema transversal curricular, incluindo Situações Didáticas (SD's) sobre esta temática nas diversas áreas do conhecimento, abordando-as de forma transdisciplinar e contextualizada, de modo que faça sentido na vida cotidiana dos jovens. (BM&FBOVESPA, 2012).

Segundo o relatório anual da Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF, 2012), o programa teve início com um projeto piloto, utilizando-se de uma amostra aleatória de 891 escolas voluntárias do Ensino Médio, distribuídas em dois grupos: controle e tratamento. Foram treinados 1.200 professores e atingidos cerca de 27.000 alunos com idades entre 14 e 17 anos. O projeto foi realizado em parceria com o Banco Mundial, sob a coordenação da Comissão de Valores Mobiliários – CVM, durante o período de 2010 a 2011, com o objetivo de avaliar os resultados do uso das SD's elaboradas para o programa, distribuídas em três livros seriados, além de identificar o impacto causal da Educação Financeira sobre o conhecimento, atitudes e tomada de decisões dos professores, alunos e das famílias. Esta fase de implantação inicial foi considerada o maior estudo feito na área pelo banco mundial, o qual levou Educação Financeira para a rede pública de Ensino Médio dos estados do Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Tocantins e do Distrito Federal, durante três semestres letivos, visando reafirmar a transversalidade do tema Educação Financeira e sua articulação com o currículo escolar (BM&FBOVESPA, 2012).

Ao analisar o impacto deste projeto piloto em relação à proficiência financeira, autonomia financeira, intenção de poupar, poupança efetiva, comportamento de gastos e participação nas finanças domésticas dos alunos, comparou-se as médias entre os grupos de tratamento e controle, visto que os dois

grupos possuíam características análogas antes do início do programa, evidenciando, então, que qualquer diferença entre os dois grupos ocorreu devido ao impacto positivo do programa de Educação Financeira. (BM&FBOVESPA, 2012).

De acordo com Santana (2014), o projeto piloto do P.E.F.E., mostrou que os professores, antes do programa, tinham pouco interesse sobre o tema, temiam o excesso de trabalho, a falta de treinamento e o fato de que isso seria imposto pelo governo. Após o início do programa, este cenário mudou, e os professores mostraram-se conscientes da importância e da urgência de se trabalhar o assunto. Com isso, a adesão ao programa começou a ser espontânea e progressiva, surgindo as mais variadas contribuições docentes e ideias para trabalhar com as famílias.

Não só os docentes foram afetados, mas os resultados da avaliação de impacto apontaram que o programa contribuiu também para melhorias significativas no conhecimento, nas atitudes e no comportamento financeiro dos alunos. Além disso, as perguntas que envolveram a família, mostraram o aumento do interesse dos jovens na participação nas finanças domésticas. As respostas indicam, ainda, que os estudantes ficaram mais propensos a poupar e administrar suas despesas, comportamentos esses que se mantiveram no curto e no longo prazo, validando assim a efetividade do programa. (BM&FBOVESPA, 2012).

O projeto já foi apresentado em dois eventos internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, na Rússia e na Colômbia, e reconhecido como modelo internacional de experiência em Educação Financeira dentro do sistema público educacional. (AEF, 2012).

Devido ao reconhecimento global e resultados positivos apresentados pelo projeto no Ensino Médio, o programa foi ampliado e, instituiu-se, em 2014, o programa de Educação Financeira para o Ensino Fundamental. Segundo o relatório da AEF (AEF, 2016), participaram, nesta nova etapa do programa, 201 escolas da rede municipal de Joinville (SC) e Manaus (AM), sendo que 101 pertenceram ao grupo que recebeu o projeto e 100 participaram como parte do grupo de controle para a avaliação de impacto. Foram envolvidos nesta fase do programa cerca de 18 mil alunos, participando efetivamente da avaliação aproximadamente 14 mil alunos.

Segundo o relatório técnico final do projeto piloto voltado para o Ensino Fundamental (AEF, 2016), foi desenvolvido um material didático específico, pensado metodologicamente para cada ano de escolaridade, sendo adotados, do 1º ao 4º ano, projetos temáticos; no 5º e 6º anos, histórias estruturadas e atividades práticas relacionadas ao contexto de vida real; nos anos finais do Ensino Fundamental, optou-se por atividades lúdicas; e no 9º ano, são consolidados os conteúdos formais já trabalhados ao longo dos oito anos anteriores.

As escolas selecionadas no grupo de tratamento ficaram livres para utilizarem o material didático da maneira mais adequada a seus cronogramas pedagógicos, não sendo obrigatório seguir uma ordem de aplicação das Situações Didáticas ou cumprir todas elas. Bastava, então, seguir as orientações passadas no início do ano letivo de 2015, oferecidas nas formações com os coordenadores pedagógicos de cada escola em Joinville e em Manaus. A estes gestores pedagógicos foi incumbida a missão de multiplicar o conhecimento e formar os professores que iriam utilizar o material didático nas escolas. (AEF, 2016).

Em relação aos resultados do projeto piloto no Ensino Fundamental, o relatório AEF (2016) mostrou que o programa teve impacto positivo ao comparar o conhecimento financeiro e as atitudes relacionadas às decisões de consumo e poupança entre o grupo controle e o grupo de tratamento. Entretanto, verificou-se que é preciso atentar para as formas como o programa é implementado, sendo necessário cumprir acima de 60% do conteúdo programático para que haja efeitos significativos na aprendizagem.

Outra questão a ser considerada pelo relatório da AEF (2016) é “como ensinar” Educação Financeira para os alunos mais novos. A forma como foram utilizados no projeto piloto de 2015 mostra que o desempenho dos estudantes não sofreu variação ou sofreu uma variação muito pequena. Esses índices indicam que novas abordagens didáticas devem ser pensadas e novos pesquisadores devem trabalhar sobre estes resultados e com eles.

3.2 Resultados esperados x resultados alcançados

Após a divulgação dos relatórios (AEF, 2012; 2016), os quais trazem o balanço e resultados dos projetos pilotos do P.E.F.E. implementados, o Programa de Educação Financeira nas escolas passou por consecutivas avaliações e, a partir delas, novas adaptações periódicas foram pensadas para corrigir e aperfeiçoar as ações propostas inicialmente.

Dentre os muitos relatórios, indicações, planos de ação e deliberações disponíveis no site www.vidaedinheiro.gov.br, este estudo se utilizou, como síntese dos resultados alcançados até o momento, o relatório “Efeitos de Longo Prazo da Educação Financeira em Escolas Brasileiras: evidências e sugestões de políticas” (ENEF, 2019).

A fim de verificar a eficácia do programa e os impactos a longo prazo, foi aprovado em 2018, um projeto para avaliar os efeitos efetivos do projeto piloto que aconteceu em 2010, observando o comportamento financeiro atual daqueles estudantes. Por meio do cruzamento de informações de bancos de dados administrativos de diferentes instituições, com informações fornecidas pelos alunos participantes, esta pesquisa buscou compreender e avaliar o comportamento financeiro dos estudantes na vida adulta.

Esse primeiro levantamento forneceu algumas respostas, as quais serão resumidas no Quadro 2.

Quadro 2. Resumo da Pesquisa: Efeitos de Longo Prazo da P.E.F.E.

Crédito	Hoje, os alunos que receberam aulas de Educação Financeira em 2010 utilizam menos, as modalidades de crédito que possuem juros mais altos, como cheque especial e o rotativo do cartão de crédito, em comparação com seus colegas que não participaram do programa.
Emprego formal	Os estudantes do grupo de tratamento têm, hoje, menor participação no mercado de trabalho formal, ou seja, há um percentual menor de empregados registrados entre aqueles que receberam as aulas de Educação Financeira. O cruzamento com a base de Microempreendedores Individuais – MEIs, mostra que os estudantes que estão fora do mercado de trabalho também não se transformaram em empreendedores formais, pelo menos até o momento da análise. A fim de investigar, se esses alunos estariam atualmente estudando e se preparando melhor para o futuro, serão articulados dados do MEC, porém este levantamento ainda se encontra em processo e não foi divulgado.
Depósitos a prazo	Foram encontradas algumas evidências de menor posse de depósitos a prazo no grupo de tratamento, porém, a maioria dos estudantes não possui esse tipo de depósito.

Fonte: ENEF (2019).

A pesquisa retratada no Quadro 2 ainda se encontra em andamento e não teve, até o momento, novos dados divulgados. Diante dos resultados apresentados até aqui, percebe-se que, apesar de todo o cuidado dispensado na elaboração do Plano Diretor (Brasil, 2011a) e nos projetos pilotos de 2010 e 2015, ainda foram mitigadas variáveis que serviriam de estudo posteriormente. Como exemplo de iniciativas que poderiam ter sido pensadas, está a criação de grupos focais de observação longitudinal; recolhimento de autorizações adequadas para contatos posteriores; parcerias para acesso a diferentes bancos de dados, entre outros (ENEF, 2019).

Por fim, de forma a avaliar a abrangência quantitativa da política pública ENEF e seus programas ao longo dos anos, foram agrupados os índices dos três mapeamentos nacionais realizados, sendo o primeiro em 2010, ano em que a ENEF foi criada, o segundo em setembro de 2013 e o terceiro em abril de 2018. A partir dos resultados trazidos pelos mapeamentos, observa-se que o número de iniciativas de Educação Financeira no Brasil vem crescendo significativamente, conforme mostra as informações da Tabela 1:

Tabela 1. Quantidade de iniciativas de Educação Financeira no Brasil.

Mês/Ano de Referência	Marco	Mapeamento de práticas de EF
12/2010	Criação da ENEF	100
09/2013	1º Mapeamento ENEF	803
04/2018	2º Mapeamento ENEF	1383

Fonte: Site www.vidaedinheiro.gov.br / Mapeamento Nacional (ENEF, c2017).

O mapeamento inicial de 2010, conduzido pelas instituições membro da AEF e pelo site www.vidaedinheiro.gov.br, identificou cerca de 100 iniciativas voltadas a orientar a população brasileira em relação às boas práticas da gestão financeira, como mostra o relatório do 2º mapeamento nacional (ENEF, 2018).

De acordo com o 1º mapeamento (ENEF, 2013b), realizado entre setembro e novembro de 2013, buscou-se apontar com precisão o que efetivamente estava ocorrendo em relação à Educação Financeira no Brasil, identificando, assim, novos projetos existentes no país. Neste levantamento, foram listadas quase oito vezes mais iniciativas do que a pesquisa de 2010.

Outra conclusão apresentada pelo mapeamento nacional (ENEF, 2013b) é que, devido à diversidade de instituições e iniciativas ligadas à Educação Financeira, é importante que haja uma coordenação nacional que incentive novos projetos e apoie iniciativas existentes, estimulando a ampliação do acesso da população à Educação Financeira.

Este mapeamento demonstrou também que os públicos mais vulneráveis a conflitos de consumo são os idosos, as crianças e os moradores de regiões menos assistidas por órgãos de defesa do consumidor, os quais carecem de ações específicas de Educação Financeira (ENEF, 2013a).

O último mapeamento realizado, em 2018, apresentou um aumento de 72% de iniciativas em relação ao mapeamento de 2013, o qual se deve, principalmente, pelo crescimento das iniciativas escolares. (ENEF, 2018).

Assim como no 2º mapeamento, o levantamento de 2015 mostra que é importante incentivar iniciativas direcionadas a públicos mais vulneráveis, como analfabetos, com pouco ou nenhum uso do sistema financeiro e de menor renda.

Outro resultado importante são os índices de iniciativas online, o qual tem maior alcance em relação às presenciais, que geralmente são locais (municipais) – principalmente em escolas. No levantamento de 2015, a maior parte das ações cadastradas não tiveram enfoque em um público específico, atingindo homens e mulheres, jovens, idosos e grupos de perfil sócio demográfico indiferentemente. (ENEF, 2018).

Em relação aos profissionais envolvidos na ENEF, constatou-se no 3º mapeamento que 30% das iniciativas contam com voluntários. Entre os professores em iniciativas escolares, apenas 31% passaram por cursos de capacitação e 15% das iniciativas são dedicadas à formação de professores em Educação Financeira.

Faz-se necessário que parcerias sejam estabelecidas com Secretarias de Educação para aumentar a capacitação e cobertura da Educação Financeira no Brasil, assim como novas formas de monitoramento do impacto desta política.

4. ENEF: para onde vai?

A despeito dos cuidados direcionados e das medidas meticulosamente pensadas dos nove órgãos governamentais e quatro órgãos da sociedade civil, envolvidos na elaboração da Estratégia Nacional de Educação Financeira, os dados apresentados neste estudo revelam que o percurso desta política pode ser mais longo do que se previa.

Mesmo com a crescente ampliação de escolas, professores e estudantes incluídos ano após ano nos índices da Educação Financeira brasileira, observa-se que, apesar de vigente há quase uma década, a descentralização na execução, a grande extensão territorial do país, as diferentes demandas locais, a escassa e precária formação de professores em Educação Financeira e o inchaço do currículo escolar ainda se mostram empecilhos para que esta política avance com maior alcance e velocidade, demonstrando, assim, pouca representatividade no cenário educacional brasileiro. Estes obstáculos, acrescidos à baixa ou ausente cobrança nas avaliações externas (Saeb e Enem), e ao caráter transversal, não obrigatório do programa, dificultam que haja maior adesão, fiscalização e avaliação das iniciativas nos diferentes sistemas educacionais do país.

Diante destas questões, torna-se evidente que tratar a educação é uma questão complexa, sobre a qual os temas, em que lá estão inseridos, caminham a passos lentos e árduos, visto que diversas variáveis podem influir sobre o desempenho dos estudantes. É possível prever metas, ações e prazos de execução desta política, embora os resultados não possam ser previstos e calculados, devido ao caráter experimental em que ainda se encontra.

Uma multiplicidade de questões pode implicar na aprendizagem e, conseqüentemente, desviar os resultados esperados dos programas implementados nas escolas. Entre estes destaca-se o contexto socioeconômico dos estudantes, visto que o acesso a recursos materiais, culturais e sociais afetam diretamente a vida escolar dos estudantes.

Os dados apresentados até o momento indicam que o tempo destinado pelos professores para mediar determinado conteúdo e a forma com que esse tempo é organizado também podem ser decisivos nos resultados de aprendizagem

e, por esta razão, faz-se necessário repensar novas abordagens didáticas e organização temporal.

Deve-se considerar ainda, as habilidades e dificuldades individuais que o aluno traz, visto que aqueles que apresentam baixo desempenho em leitura e matemática, por exemplo, tendem a ter menor desempenho em outras disciplinas do currículo escolar, como apontam os resultados nas avaliações externas de Educação Financeira (PISA, 2015).

5. CONCLUSÕES FINAIS

Diante do cenário descrito neste trabalho, percebe-se que há ainda muitas arestas para serem aparadas nesta política, mas apesar dos muitos obstáculos que se apresentam, é preciso continuar com novas pesquisas e projetos experimentais, principalmente, envolvendo as camadas menos privilegiadas e de mais baixa renda da população.

Vale lembrar que implantar Educação Financeira no Brasil significa dialogar com uma multiplicidade de atores, considerando as particularidades de 27 secretarias estaduais de educação, de mais de 5 mil secretarias municipais, de cerca de 2,5 milhões de professores, 48 milhões de alunos e 184 mil escolas (ENEF, 2019).

Embora nem todas as variáveis possam ser isoladas e controladas, é preciso reconhecê-las e considerá-las como relevantes para o processo de aprendizagem e para os resultados desta política, pensando a partir delas nos próximos rumos que o Programa Educação Financeira nas escolas deve tomar.

Por fim, para que esta política pública continue galgando novos espaços e comprovando sua eficácia, novas parcerias com entidades municipais e estaduais de ensino se fazem bem-vindas, assim como novas pesquisas e compartilhamento de experiências de boas práticas de Educação Financeira na escola.

REFERÊNCIAS

AEF BRASIL. Associação de Educação Financeira do Brasil. **Relatório Anual. 2012.** Disponível em: http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Relatório-Anual-2012_2011.pdf. Acesso em: 04 set. 2019

AEF BRASIL. Associação de Educação Financeira do Brasil. **Relatório técnico final projeto piloto Programa Educação Financeira nas escolas: ensino fundamental.** 2016. Disponível em: http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Projeto_Piloto_Ensino_Fundamental_Relatorio_Final_2016.pdf. Acesso em: 04 set. 2019

ARAÚJO, Fábio de Almeida Lopes; SOUZA, Marcos Aguerri Pimenta de. **Educação Financeira para um Brasil Sustentável.** Evidências da necessidade de atuação do

Banco Central do Brasil em educação financeira para o cumprimento de sua missão. Boletim Técnico Informativo. Brasília: 2012

BIANCARELLI, André M. A Era Lula e sua questão econômica principal crescimento, mercado interno e distribuição de renda. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 1, n. 58, p. 263– 288, 2014.

BM&FBOVESPA. **Resultados da avaliação de impacto do projeto piloto de educação financeira nas escolas**. 2012. Disponível em: http://www.aefbrasil.org.br/wp-content/uploads/Release_BMFBOVESPA.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira – **Plano Diretor da Enef**. 2011a. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-Estrategia-Nacional-de-Educacao-Financeira.pdf> . Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira – **Plano Diretor da Enef: Anexos**. 2011b. Disponível em: http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-anexos-ATUALIZADO_compressed.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. **Deliberação nº 3, de 31 de maio de 2007**. Dispõe sobre a constituição de Grupo de Trabalho com o propósito de propor estratégia nacional de educação financeira.

BRASIL. **Decreto 5685, de 25 de janeiro de 2006**. *Institui o Comitê de regulação e fiscalização dos mercados financeiros, de capitais, de seguros, de previdência e capitalização - Coremec.*

BRASIL. **Decreto 7.397, de 22 de dezembro de 2010**. 2010a. *Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira.*

BRASIL. **Deliberação COREMEC Nº 15, de 7 de dezembro de 2010**. 2010b. *Altera a Deliberação Coremec nº 8, de 19 de junho de 2009.*

BRASIL. **Deliberação No 1, de 5 de maio de 2011**. 2011c. *Institui o Regimento Interno do Comitê Nacional de Educação Financeira - CONEF*, p. 35.

BRASIL. **Deliberação No 4, de 26 de maio de 2011**. 2011d. *Institui Comissão Permanente para prover o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) de suporte técnico.*

BRASIL. **Deliberação nº 7, de 18 de abril de 2012**. *Dispõe sobre o uso do material didático.*

ENEF. Estratégia Nacional de Educação Financeira. **Vidaedinheiro**, c2017. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/> . Acesso em: 04 set. 2019.

ENEf. **Efeitos de Longo Prazo da Educação Financeira em Escolas Brasileiras: evidências e sugestões de políticas.** 2019. Disponível em:

http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/3_EF_escolas_reduzido.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

ENEf. **Mapa de Educação Financeira no Brasil.** 2013a. Disponível em:

<http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/RelatorioAnaliticoENEf.pdf>. Acesso em: 04 set. 2019.

ENEf. **1º Mapeamento Nacional das iniciativas de Educação Financeira.** 2013b.

Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/RelatorioEstatisticoENEf.pdf> . Acesso em: 04 set. 2019.

ENEf. **2º Mapeamento Nacional das iniciativas de Educação Financeira.** 2018.

Disponível em: http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Mapeamento_2018.pdf . Acesso em: 04 set. 2019.

GREENSPAN, A. **Prepared Statement, US Senate, Committee on Banking, Housing, and Urban Affairs, Hearing on the State of Financial Literacy and Education in Americas**, 5 fev. 2003.

LUSARDI, A.; TUFANO, P. **Teach workers about the perils of debt.** Cambridge: Harvard Business Review, Nov. 1, 2009. p. 20

LUSARDI, A. **Saving and the Effectiveness of Financial Education, Working Paper**, Nº . 2003-14, Pension Research Council, The Wharton School, University of Pennsylvania, Philadelphia: 2003.

OECD. Brazil: Implementing the National Strategy, que faz parte do estudo Advancing National Strategies for Financial Education. **A Joint Publication by Russia's G20 Presidency and the OECD.** 2013. Disponível em:

http://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf. Acesso em: 04 set. 2019.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Improving Financial Literacy: Analysis of issues and policies.** Paris, 2005.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **PISA 2015 results: students' financial literacy.** Paris: OECD Publishing, 2017. v. 4. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1539731839&id=id&accname=guest&checksum=A158F7DD454BB7DA4E36E987D160E401>. Acesso em: 15 out. 2018.

SANTANA, Marcos Vinicius Sousa. **Educação Financeira do Brasil: Um estudo de caso.** 2014. Disponível em: <http://www.mestradoemadm.com.br/wp-content/uploads/2015/01/Marcus-Vinicius-Sousa-Sant-Ana.pdf> . Acesso em 04 set. 2019.

ÍNDICE

A

ALMEIDA, João Victor Oliveira, 179
ARANTES, Isabella Branquinho, 51

B

BANDOS, Melissa Cavalcanti, 91
BASSETTO, Camila Fernanda, 215
BORGES, Daniel Damásio, 51, 78
BORGES, Daniel Martins, 133
BRAGA FILHO, Hélio, 149

C

CALSANI, Juliana Rissi da Silveira, 9
CANELA, Kelly Cristina, 64
CESARIO, Raquel Rangel, 133

D

D'ARCO, Leandro Nassif, 91, 103
DIB, Aline Michelle, 201

F

FERNANDES, Ana Emília Gomes, 215

G

GONÇALVES, Fabio Marques, 168

H

HESPANHOL, Liliane, 189

J

JUSTINO, Fernanda Malta, 179

L

LADEIRA, Mariana Rosa Alves, 23

LOPES, Gabriel, 158
LOPES, Janet Carvalho, 179

M

MANTOVANI, Almir, 201
MARCICO, Bianca, 64
MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro,
189
MENDES, Alexandre Marques, 39
MORAES, Helieder Rodrigues Carrijo
de, 149

O

OLIVEIRA, Letícia Trevizolli de, 78,
122
OLIVEIRA, Maria Angélica de Araújo,
107
OLIVEIRA, Paulo de Tarso, 9, 107
OLIVEIRA, Paulo de Tarso de, 9
OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta
e, 133

P

PEREIRA, Felipe Augusto Fogaça,
122

R

RODRIGUES, Edvanda das Graças
Curt, 39

S

SANTOS, Bruno Caminotto Ordanini
dos, 168
SANTOS, Maria Florência dos, 23
SILVA, Ellen Braune Reis, 189
SILVA, Márcia Pereira da, 158

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688

unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br

unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca