

The background features several stylized illustrations of books and papers. At the top, a large open book with white pages and a blue cover is shown. Below it, a purple book with a white grid pattern on its cover is visible. In the bottom left corner, there are more books, one with a blue cover and another with a purple cover. In the bottom right corner, a book with a blue cover and a purple spine is shown, along with a piece of paper with a string tied around it. The overall style is hand-drawn and artistic, with a light blue and white background.

educação e direitos:

Abordagens contemporâneas

Arleandro Silva dos Santos
Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Milton Pereira de Ávila
(Organizadores)

 Pedro & João
editores

**Arleandro Silva dos Santos
Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Milton Pereira de Ávila
(Organizadores)**

**Educação e Direitos:
abordagens contemporâneas**

**Arleandro Silva dos Santos
Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Milton Pereira de Ávila
(Organizadores)**

**Educação e Direitos:
abordagens contemporâneas**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Arleandro Silva dos Santos; Eloisa Aparecida da Silva Ávila; Milton Pereira de Ávila [Orgs.]

Educação e Direitos: abordagens contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 147p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0174-0 [Impresso]
978-65-265-0175-7 [Digital]

1. Educação. 2. Direitos. 3. Abordagens contemporâneas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Se a educação sozinha não transforma
a sociedade, sem ela tampouco
a sociedade muda.

Paulo Freire

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
DIREITO DOS NEGROS À EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O QUE MUDOU APÓS A CONSTITUIÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS FRENTE AO ENSINO SUPERIOR Arleandro Silva dos Santos Sarah Elayne de Freitas Rezende	15
O ESTADO DA ARTE SOBRE AS FONTES ESTATAIS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE RECURSOS APLICADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS Eloisa Aparecida da Silva Ávila Milton Pereira de Ávila Duelci Aparecido de Freitas Vaz Eliana Aparecida da Silva Arleandro Silva dos Santos Alcides Pereira dos Santos Neto	31
DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE, CULTURA E CIDADANIA NO BRASIL Fabiano Simão Prado Hermison Victor Pereira Alencar Sampaio	53

A CIDADANIA COMO PROCESSO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA	69
Jhenyffer Skopek Cabral Danillo Freire Pacheco	
SAÚDE MENSTRUAL: DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	85
Renatha Cândida da Cruz Yara Fernandes Ribeiro Clara Campos Figuerêdo Jordana Moura Pelegrine Steffanny Gonçalves Mendes	
CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DISCURSOS E IDENTIDADES	107
Wallace Pereira Sant'Ana Maria Helena Pereira Magalhães Eloisa Aparecida da Silva Ávila	
O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA	125
Edna Liberato Vieira Guimarães Luciana Arminda Alves Gomes	
AS AUTORAS E OS AUTORES	143

APRESENTAÇÃO

O livro *Educação e Direitos: abordagens contemporâneas* busca colaborar com o debate de temas que envolvem esta problemática. São sete capítulos que os(as) autores(as) contribuem com esta reflexão, apresentando as pesquisas realizadas e discutindo seus principais resultados.

O primeiro capítulo, dos(as) autores(as) Arleandro Silva dos Santos e Sarah Elayne de Freitas Rezende, tem como título *Direito dos Negros à Educação nas Universidades Brasileiras: o Que Mudou Após a Constituição das Ações Afirmativas Frente Ao Ensino Superior*. Trata sobre os caminhos de acesso à educação brasileira e as buscam pela emancipação do sujeito para que tenha a promoção do pensamento reflexivo e crítico faz-se a necessidade de meios para tal implementação. Faculdades públicas brasileiras foram as primeiras a assegurar e garantir a reserva de vagas por meio de ações afirmativas sejam elas de critério socioeconômico, etnia ou origem do ensino fundamental. Com tantas leis e direitos à educação, como o Brasil tem tentado reverter as desigualdades de cor, raça/etnia quanto ao acesso às universidades públicas? Até o momento, o que podemos presumir é que se tem caminhado a passos lentos em busca de igualdade de acesso por meio das ações afirmativas. É notório que espaços e percentuais importantes foram ocupados. No entanto, existem distâncias consideráveis. As políticas públicas de caráter das ações afirmativas são de suma importância para o acesso e permanência de negros no ensino superior. São as efetivações de um estado democrático de direito, dessa forma distasse a importância das leis que versam sobre as inclusões sociais da comunidade étnicas e raciais que são presentes no Brasil.

O segundo capítulo, intitulado *o Estado da Arte Sobre as Fontes Estatais de Financiamento da Educação Básica no Brasil: a Relação Entre*

Recursos Aplicados e os Resultados Obtidos, os(as) autores(as) Eloisa Aparecida da Silva Ávila, Milton Pereira de Ávila, Duclci Aparecido de Freitas Vaz, Eliana Aparecida da Silva, Arleandro Silva dos Santos e Alcides Pereira dos Santos Neto abordam sobre a efetividade da sociedade e o tensionando sobre as instituições e o governo em busca de maior responsabilidade e eficácia bem como maior qualidade dos serviços prestados. Temas como financiamento da educação pública, qualidade do ensino básico e gestão dos recursos estatais vem sendo amplamente debatidos pela comunidade acadêmica e expandido consideravelmente as instâncias desse debate em toda sociedade. Sob a égide da Constituição Brasileira o direito de todos à educação foi adquirido, no entanto, a estrutura mínima para o financiamento, manutenção e desenvolvimento dessa educação está vinculada à arrecadação de impostos. A pesquisa no site da Capes foi por aqueles trabalhos publicados que se aproximavam do tema “Fontes estatais de financiamento da educação básica no Brasil: a relação entre recursos aplicados e os resultados obtidos”. Os resultados dessa busca foram sistematizados com o intuito de melhor descrever esses achados. A pesquisa no site da Capes foi por aqueles trabalhos publicados que se aproximavam do tema “Fontes estatais de financiamento da educação básica no Brasil: a relação entre recursos aplicados e os resultados obtidos”. Os resultados dessa busca foram sistematizados com o intuito de melhor descrever esses achados.

No terceiro capítulo, os autores Fabiano Simão Prado e Hermison Victor Pereira Alencar Sampaio intitulam de *Direitos Humanos: Desafios da Educação para a Diversidade, Cultura e Cidadania no Brasil* e debatem acerca da importância da educação para a autonomia do sujeito parte do pressuposto de que o indivíduo se emancipa através da forma de um conhecimento crítico, seja ele político ou não, mas que exista a libertação para a compreensão da real efetividade e importância dos direitos humanos no contexto brasileiro. Direitos humanos, sejam eles civis e ou políticos são referenciados pelas liberdades dos indivíduos, seja ela de

imprensa, de locomoção, direitos de ir e vir, propriedade entre outros. A garantia de uma participação efetiva em relação ao exercício do poder político, tanto de votar como de ser votado. Tais direitos são basilares para a promoção e conscientização dos Direitos Humanos principalmente em âmbito nacional. Na busca de uma conscientização e explicação acerca dos Direitos Humanos, o que ainda é algo complicado mesmo com o avanço da civilização. Nas tentativas de explicitar a conceituação de cultura e diversidade não se pode simplesmente indagar um conceito sem fazer um panorama pode se tornar algo não inviável. A cultura deriva de várias regiões, dos povos nativos. Deve haver uma educação crítica, uma autonomia para que os indivíduos não tentem impor tais costumes acima do direito positivo. Os seres humanos são seres sociáveis dotados de percepções sociais, mas deve haver uma dosagem para que não viole a cidadania e os direitos humanos.

No quarto capítulo, o trabalho tem por título *A cidadania como processo da Emancipação Humana*, de autoria de Jhenyffer Skopek Cabral e Danillo Freire Pacheco, versam sobre o processo de colonização, surgindo a dicotomia entre colono versus colonizado. Este que foi violado, explorado e coagido pelo colono, rompendo com o ideário de garantia de seus direitos. Ao analisar o processo histórico, político e social da formação das civilizações no advento da modernidade, destacando-se as Américas, África, Ásia e Europa, a colonização rompeu de forma abrupta e violenta com os direitos dos indivíduos. A cidadania como direito civil e político nada mais é do que um direito individual, que favorece uns em detrimento de outrem. A negação de serem os negros seres humanos sujeitos de direitos, os colocou em disputa econômica contra os brancos. Devido a cor da pele foram elaboradas leis de segregação racial no qual os proibiam de permanecerem em ambientes destinados aos brancos, ainda que se tratasse de estabelecimentos públicos. Quando se ressaltam leis defendendo as minorias, deparamos com as realizações e esforços para que fosse concretizado; entretanto, destaca-se um certo desconforto de muitos que não aceitam e que até continuam a fazer o contrário

posto pelas leis, destacando a Constituição Federal ou leis antirraciais.

O quinto capítulo, das autoras Renatha Cândida da Cruz, Yara Fernandes Ribeiro, Clara Campos Figuerêdo, Jordana Moura Pelegrine e Steffanny Gonçalves Mendes, tem como título *Saúde Menstrual: Direitos e Políticas Públicas*. Problematiza que a violência contra os menos favorecidos se manifesta de diferentes e sobrepostas maneiras dentro dos mais variados recortes sociais, constituindo um verdadeiro desafio à existência e sobrevivência das minorias. Nesse âmbito, o Brasil experimenta uma triste e gritante realidade de desigualdade social e de gênero, ainda mais acentuada pelo contexto de pandemia, marcado pela precarização do trabalho, da vida e pelo distanciamento da classe trabalhadora dos direitos fundamentais. Em face desse contexto, é notável que um dos grupos mais vulneráveis às diversas formas de opressão social é do gênero feminino, especialmente no recorte de mulheres negras em situação de pobreza. Assim, este trabalho visa lançar luz sobre dimensões de uma das consequências dessas opressões, a pobreza menstrual, bem como apontar caminhos e iniciativas voltadas à reparação social e ao acesso à saúde individual e coletiva da mulher em situação de pobreza, com ênfase nos municípios do Norte e Nordeste do Estado de Goiás. A fim de compreender essa realidade, realizou-se um questionário aplicado a pessoas do sexo feminino residentes em Aparecida de Goiânia e Goiânia (GO), entre dezembro de 2021 e maio de 2022. Os resultados subsidiam debates acerca da promoção da saúde menstrual no território goiano e problematizam a necessidade de políticas públicas efetivas ao combate das distorções e desigualdades relativas ao tema.

O sexto capítulo, que tem como autores(as) Wallace Pereira Sant'Ana, Maria Helena Pereira Magalhães e Eloisa Aparecida da Silva Ávila, cujo título é *Currículo Integrado na Educação Profissional: Discursos e Identidades*, buscam analisar o currículo escolar e sua concepção como um documento formal que manifesta a identidade da instituição, o qual tem como objetivo descrever a organização, a gestão e a produção do conhecimento, tendo em vista as aspirações

e expectativas da sociedade local. A elaboração e construção do currículo nas instituições educacionais acontece a partir de discussões teóricas e práticas do campo social, filosófico e educacional, levando-se em consideração também as diversas particularidades e formas de se pensar sobre os conteúdos e conceitos necessários para incorporar em sua estrutura os diferentes campos do saber. Diante deste contexto, é preciso compreender as teorias críticas e pós-críticas numa perspectiva de complementação, isto é, uma deve complementar a outra na construção de um currículo que leve em consideração as batalhas cotidianas sobre a exploração promovida pelo capitalismo, bem como as lutas pela igualdade de classes, de gêneros, de raças, dentre outras. Cabe destacar que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Faz-se necessário lançar um olhar especial para os docentes-educadores e os alunos-educandos, sujeitos da ação educativa e quem de fato são os protagonistas das mudanças e transformações para a construção de uma sociedade emancipatória e cidadã.

Por fim, o sétimo capítulo, que tem como autoras Edna Liberato Vieira Guimarães e Luciana Arminda Alves Gomes, cujo título é *O Papel Social da Escola*, busca analisar a função social da escola. Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de questionar o papel dos profissionais da educação quanto à responsabilidade social que a escola tem como entidade formal e como agente influenciadora na sociedade a que pertence. Este artigo foi desenvolvido e fundamentado a partir de diversas pesquisas, utilizando como fonte de recursos: livros, revistas, e pesquisa de campo no setor de educação formal no município de Itaparica, visando reunir material de suporte técnico, tomando como base diversos teóricos da educação e entrevistas com profissionais deste mesmo setor, objetivando dar respaldo científico a este trabalho de pesquisa. Pretende-se através da abordagem do tema sugerido, levar a comunidade escolar a refletir sobre a importância do papel social que ela exerce sobre a sociedade local em que está inserida, e canalizar este recurso na formação do caráter social da sua clientela.

Para tanto, deve-se abrir discussões nas reuniões de professores e nas Atividades Complementares acerca do papel social da escola, levando estes profissionais da educação a refletirem sobre qual a sua participação dentro do contexto que esta temática sugere com relação à realidade da vida escolar

Este livro é um conjunto de artigos que pesquisadores se dispuseram a debater sobre temas relevantes no campo da Educação e do Direito, para melhor compreender os seus objetos de estudo. Os(as) autores(as) aceitaram o desafio de refletir e fundamentar as concepções que estão interligadas ao tema deste livro, sobretudo na perspectiva dos dias atuais. Nesse sentido, buscam contribuir significativamente com a sociedade, sobretudo com a formação do ser humano.

Arleandro Silva dos Santos
Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Milton Pereira de Ávila

DIREITO DOS NEGROS À EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: O QUE MUDOU APÓS A CONSTITUIÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS FRENTE AO ENSINO SUPERIOR

Arleandro Silva dos Santos
Sarah Elayne de Freitas Rezende

INTRODUÇÃO

Ações que perpassam a sociedade brasileira contemporânea são de grande valia, enfatizando às ações de políticas públicas afirmativas a discussão compreende a inserção e permanência de um grande público voltado à educação no ensino superior. Von Ihering (2002) traz em seu livro, *A Luta Pelo Direito*, que os direitos vão lutar cotidianamente contra as formas de injustiça e arbitrariedade, nunca pelo contrário e que se hoje existe direito é por que ele foi adquirido através de uma luta, ou seja, enfatiza a ideia de que todo direito nasce de uma luta, uma revolução.

Trazendo à realidade brasileira no que se refere às cotas raciais não seria diferente. Nessa linha Moyorga diz que:

Na sociedade brasileira, as políticas de ação afirmativa para negros são fruto de uma longa e árdua luta do Movimento Negro contra o racismo e a desigualdade racial que marcam nossas instituições e relações sociais. As ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas, de caráter compulsório ou facultativo, que têm como objetivo corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais e, por isso, caracterizam-se como compensatórias. Podem incluir negros, indígenas, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiências e outros grupos cujos direitos sociais tenham sido desconsiderados e não reconhecidos em função do tratamento desigual dado à suas diferenças. As ações afirmativas visam à promoção da diversidade cultural e da justiça

social e procuram corrigir as profundas distâncias entre negros e brancos em nossa sociedade (MOYORGA, 2012, p. 265).

O conhecimento pragmático acerca das desigualdades brasileiras são percalços que assolam a sociedade brasileira. Nos caminhos de acesso à educação brasileira e as buscam pela emancipação do sujeito para que tenha a promoção do pensamento reflexivo e crítico faz-se a necessidade de meios para tal implementação. Faculdades públicas brasileiras foram as primeiras a assegurar e garantir a reserva de vagas por meio de ações afirmativas sejam elas de critério socioeconômico, etnia ou origem do ensino fundamental. Entretanto, há discursos de que tais políticas seriam uma forma de discriminação e racismo perante à sociedade, mas esse estudo trouxe que não seria dessa forma.

Nesse compasso, a referida discriminação vem à tona no ato de aplicação da norma, quando é demonstrada a preferência de determinado grupo em detrimento de outro. Pode ocorrer, ainda, a discriminação intencional implícita através da camuflagem do real sentido da norma, apesar de não estar declarada a intenção discriminatória (PRODÍGIOS, 2017, p.162).

O direito à educação para emancipação buscaria compreender formas correlatas de contribuir para a não discriminação, conhecimento científico e crítico. Dessa forma haveria uma conscientização de que a história de igualdade seria mera utopia, uma linha tênue entre realidade e ficção. Dentro desse contexto seria tratado sobre as formas correlatas de marginalização das pessoas que vivem a realidade do sonho de estudar. A cooperação de implementação para assegurar de forma justa para a todos deve ser atrelada a uma forma de acompanhamento para saber se tais políticas estão sendo executadas de forma correta.

DIREITO À EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

As ideias no que tange o direito à educação no Brasil são constantes. Contudo, busca-se definir e compreender esses

conceitos em seu sentido literal e suas relevâncias no cotidiano. Para isso é necessário buscar um embasamento nas filosofias e doutrinas de intelectuais da educação. Quando se faz uma busca acerca de seu significado podem aparecer definições complexas e com isso a definição de educação pode ser muito abundante, porém, busca-se definir de maneira sólida e objetiva. Perfazendo assim um entendimento de fácil compreensão.

Nas considerações de Paulo Freire,

[...] a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126)

Quando se faz alusão à criação de um senso crítico e uma emancipação do sujeito, pode remeter às universidades, mas numa sociedade desigual não são todos que têm esse acesso. A escola, seja ela indiferente em seus níveis deve contribuir para essa busca, essa fundamentação para tal emancipação. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) trata do direito à educação como um direito basilar social. Até promulgação da CRFB/88 os direitos sociais não eram tratados formalmente como obrigatórios e nem como um dever do Estado para toda a sociedade. Hoje, há a necessidade de garantir e efetivar a inserção e permanência nas escolas e universidades brasileiras, tal medida por iniciar por meio de políticas públicas sociais. Sendo garantida pelo poder legislativo e executada pelo poder executivo do Brasil.

Assim versa Castro e Rios:

Isto requer que o Estado, a princípio, assuma as despesas com os serviços públicos, requer que a educação como um todo seja pública sem diferenciar classes. É na escola que o estudo e o aprendizado científico devem começar, não se restringir às universidades, a escola única deve ser uma escola criadora, que desenvolva a autonomia dos sujeitos (CASTRO; RIOS, 2007, p. 225).

Na busca em explicitar e compreender o real motivo do porque a educação é importante para o sujeito, entende que o ambiente em que ele convive pode ter forte influência nisso, sendo até uma variável quando se refere ao assunto. A cultura e a educação são peças características e complementares nos seres.

A educação é um típico "que-fazer" humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática. Não é nem pode ser a prática educacional que estabelece os seus fins. Quem o faz é a reflexão filosófica sobre a educação dentro de uma dada sociedade (LUCKESI, 2005, p. 30-31).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi criada primeiramente para a para debater as disciplinas obrigatórias da educação básica, seja elas em quaisquer níveis. Sendo citada pela primeira vez na Constituição Federal de 1934 sua discussão se findou 13 anos depois, com isso chegou a sua versão final. A LDB passou por algumas versões, no ano de 1996 até o momento vigora a 3º versão. Assegura e discute o direito à educação no Brasil em todos os seus graus, efetiva uma mesma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território nacional. Propicia assim um mesmo conteúdo, uma mesma educação a toda a população, democratiza o conhecimento, não o detento.

Como forma de estabelecer a mesma diretriz de educação na nação brasileira, enfatizando o ensino superior, a LDB em seu capítulo IV, versa sobre a educação superior no Brasil, sendo:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- [...]
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Em todos os aspectos das legislações brasileiras que regem a educação o espírito científico e o pensamento reflexivo é elencado. Por sua vez, a tentativa de emancipação do sujeito só se faz quando um direito é garantido e de forma isonômica é passado. Para que realmente haja essa autonomia e emancipação do sujeito de maneira efetiva deveria ter o âmbito escolar voltado para essa efetivação, com estruturas e ensinamentos científicos. Fazendo com que o sujeito saia do senso comum e vá para um senso crítico.

Estudando conceitos consolidados da história, diferenciando o modo de viver em sociedade da real existência do ser humano, um ser racional. Formando assim o homem omnilateral, que por sua vez não se fecha diante de algo, não aceita ser somente uma coisa e entende que está em constante mudança. De certa forma pode ser um dualismo da humanização. A escola unitária pode ter forte influência nessa formação “A perspectiva da escola unitária, na prática da identificação e organização dos conhecimentos (necessários ou atribuídos), tem inúmeras outras implicações.” (FRIGOTTO, 1996, p. 180)

Arendt (2016) fala que uma crise hoje na educação poderia gerar grandes preocupações, efetuando até uma crise na sociedade moderna, a qual é a presente. Seguindo nessa linha de pensamento, a educação é uma das atividades de grande importância para a pessoa humana. A qual não é imutável, a qual está em constante mudança e adaptação no que se refere a pensamentos, ideologias e opiniões. O projeto de Lei nº 867 de 2015, aborda a idealização de escola sem partido, visando na mesma forma que a “laicidade”,

uma neutralidade política e concepções ideológicas, visa-se que não haja “doutrinadores”. Contudo, uma opinião se deriva além de vivência, deriva também de outras opiniões. Um aluno, tende a se espelhar no professor no quesito de opiniões, no caso essa neutralidade ajudaria, ou não essa autonomia emancipação sujeito?

Para não formar pessoas alienadas seria necessário um novo entendimento ou até uma nova forma de compreender a vida, “É preciso perquirir o tecido histórico social a partir do qual se explicitam uma determinada consciência e determinadas categorias ou necessidade: a causa não está na consciência, mas no ser. Não no pensamento, mas na vida” (FRIGOTTO, 1996, p. 138).

Nesse sentido a busca pela emancipação, pelo direito à educação e pelo lugar dentro das universidades faz com que a população negra lute de forma periódica, a luta contra o racismo não acabou, pela tentativa de inserção e permanência dentro das Instituições de Ensino Superior (IES) também não se findou. A discussão acerca das políticas de ações afirmativas devem ter por norte, que:

Uma sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação de suas leis. Incumbe ao Estado esforça-se para favorecer a criação de condições que permita a todos se beneficiarem da igualdade de oportunidades e eliminar qualquer forma de discriminação direta ou indireta. A isso se dá o nome de ação afirmativa ou ação positiva, compreendida como um comportamento ativo do Estado, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar (JUNIOR, 2010 apud ABREU e TIBLE, 2012, p. 114).

Através desse prisma observa-se a necessidade de se ter políticas públicas para a democratização do ensino superior às populações baixa-renda e as negras, mas há de se efetivar, não bastando apenas garantir. Traz à baila a questão, qual o lugar do negro na sociedade?

AÇÕES AFIRMATIVAS

Com tantas leis e direitos à educação, como o Brasil tem tentado reverter as desigualdades de cor, raça/etnia quanto ao acesso às universidades públicas? Até o momento, o que podemos presumir é que se tem caminhado a passos lentos em busca de igualdade de acesso por meio das ações afirmativas. A primeira vez que se ouviu falar em ações afirmativas no mundo foi em 1963.

Um dos marcos do governo Kennedy foi a expressão *affirmative action* (ações afirmativas) (SANTOS; SOUZA; SASAKI, 2013), essa expressão era muito utilizada nas falas do presidente para refletir sobre a necessidade de busca por igualdade nas oportunidades, em educação e emprego para negros e brancos. As ações afirmativas são, políticas públicas que tem por objetivo combater a discriminação racial, de gênero, entre outras, bem como buscar corrigir as discriminações que ocorreram no passado. Ações essas que surgiram de conquistas dos movimentos negros nos Estados Unidos (DOMINGUES, 2005).

As políticas de ações afirmativas no Brasil, em especial as cotas de acesso às universidades públicas, além de ampliar o acesso da população afrodescendente, têm um papel significativo na redução das desigualdades educacionais, sociais e econômicas. Elas têm sido utilizadas por instituições na tentativa de amenizar os efeitos sentidos por aqueles que são vítimas da discriminação racial e racismo:

[...] maior parte dessas propostas encontra na educação superior e no mercado de trabalho a melhor estratégia de ação em busca da igualdade de condições. Ademais, é exatamente nestes setores que a exclusão dos grupos minoritários é mais evidente. A educação superior, em particular, é justificada devido às suas habilidades de analisar, contestar, pesquisar, estudar, aplicar tecnologia, compreender, propor e se engajar “com o poder”, o que é fundamental no desenvolvimento da autonomia e do poder de transformação do indivíduo. Enquanto o trabalho é concebido na atualidade como o instrumento de construção da honra individual e social do indivíduo (CÉSAR, 2003, p. 57).

As lutas e debates em favor das ações afirmativas são antigas no Brasil. Historicamente, as movimentações iniciaram em 1950, quando intelectuais da época já pensavam acerca da temática, discussões eram levantadas com o objetivo de pensar formas de ajudar os estudantes negros a acessarem mais as Universidades e as escolas (BISPO, 2021).

Em 1995, o movimento negro levou esse debate para uma marcha em Brasília, seu intuito foi pressionar o governo quanto a importância de se debater e discutir as ações afirmativas, ao longo das décadas outros movimentos foram incorporados a essa luta, entre eles, podemos destacar o das pessoas com deficiência. No Brasil as ações afirmativas aparecem pela primeira vez em 1988 quando a CRFB/88 previu a reserva de vagas para a pessoa com deficiência em concursos.

Com o passar das décadas outras minorias foram sendo incluídas. No entanto, o uso de cotas como ferramenta para as políticas discriminatórias nas universidades públicas no Brasil é bem recente, para sermos exatos, pouco mais de duas décadas. Somadas as forças o movimento negro chega com muita força e destaque na Conferência de Durban em 2001 (III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas), a parceria com outros países reaviva as conversas para implantação do sistema de cotas brasileiro.

Em 2000 o Rio de Janeiro representado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), foi o primeiro estado brasileiro a aprovar uma lei estadual com reserva de vagas por meio de ações afirmativas, a lei 3.524/00, passou a garantir que 50% das vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro fossem destinadas de escola públicas, e para pretos e pardos (UERJ, [2018]). Alguns anos depois, outra grande universidade adotou o sistema de ações afirmativas.

A Universidade de Brasília (UNB) implantou a política de cotas de acesso a universidade em 2004, essa decisão gerou muitos questionamentos por parte da sociedade acadêmica em geral. Para Bispo (2021), tais questionamentos, muitas vezes, estavam baseados em falta de conhecimentos e pensamentos racistas, que chegavam a

duvidar da capacidade intelectual da pessoa negra acompanhar os estudos e a rotina das universidades federais. Foram muitas as lutas para garantir o direito das minorias brasileiras.

Uma das possibilidades para garantir esse direito que também buscou reduzir a desigualdades sociais é o Estatuto da Igualdade social que por meio da Lei N 12.288 de 2010:

A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, através de [...] VII – implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros (BRASIL, 2010)

A história das políticas públicas afirmativas ganha verdadeiro destaque a partir de 2012, depois de muita resistência e luta o Brasil aprova uma lei fundamentada nas ações afirmativas, reconhecendo que, dentre as diversas etnias, é necessário um tratamento legal aqueles desfavorecidos que sofreram e sofrem com a discriminação racial. A Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, no governo da Presidente Dilma Rousseff dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências a partir de 2013, trazendo as seguintes indicações:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Atualmente universidades do Brasil inteiro têm discutido a relevância social, cultural e acadêmica das ações afirmativas, uma

vez que ela vem sendo uma ferramenta aliada de acesso das pessoas negras ao ensino superior. Evidencia-se que existe [...] “uma espécie de consenso nacional de que é preciso adotar dispositivos concretos de combate à elevada desigualdade racial no país, e cotas é um desses dispositivos” (DOMINGUES, 2005, p.168).

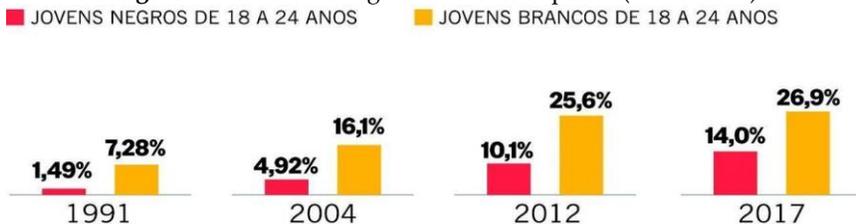
No entanto, a garantia do direito e acesso não é suficiente para romper as barreiras criadas pela discriminação racial, de gênero e principalmente corrigir as mazelas do passado, é preciso entender como as universidades vem trabalhando para manter esses alunos durante o período do seu curso até a conclusão.

RETRATO DOS ALUNOS NEGROS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

O problema da entrada do jovem negro as universidade brasileiras vai além do acesso ao ensino superior. Nosso país tem sua história marcada por forte desigualdade social e econômica, realidade essa que se agrava quando observado as questões e relações étnicas raciais. Nas universidades a história era reproduzida, “até dois anos atrás (2000), não havia em nenhuma universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos”. Esses estudos eram apresentados por órgão estatísticos, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 1991 os negros eram apenas 1,49% do total de universitarios no Brasil, em 2004 chegaram a menos de 5%, em 2017 eram 14%. Apesar do crescente número de ingressantes nas universidades esse número é pouco, se considerarmos que a população brasileira era composta por 53,9% da população por pessoas negras (BRASIL, 2017).

Figura 1. Número de negros no ensino superior (1991 – 2017)

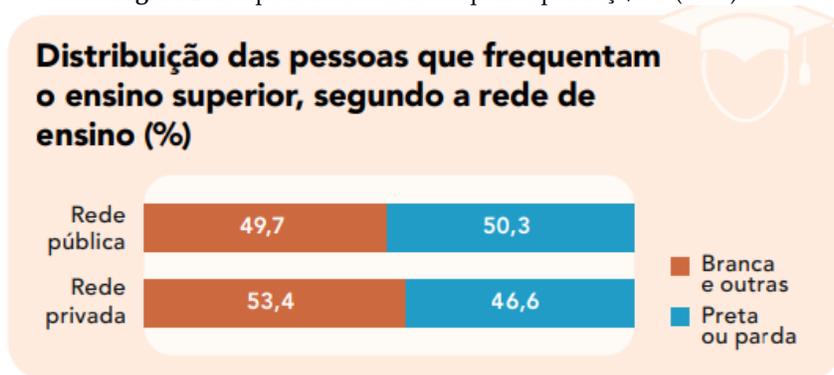


Fonte: IDados

Editoria de Arte

A partir do ano de 2016 uma série de indicadores educacionais têm apresentado uma melhoria na trajetória dos estudantes. A porcentagem de pessoas pretas ou pardas (que compõem a população negra) cursando o ensino superior em instituições públicas brasileiras chegou a 50,3% em 2018. Apesar desta parcela da população representar 55,8% dos brasileiros, é a primeira vez que os pretos e pardos ultrapassam a metade das matrículas em universidades, centros universitários e faculdades públicas (BRASIL, 2019).

Figura 2. Frequência do ensino superior por raça/cor (2018)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Uma pesquisa realizado pelo site quero bolsa, o número de negros no ensino superior aumentos 400% entre os anos de 2010 e 2019. Os negros chegaram a 38,15% do total de matrículas no país, porcentagem ainda baixa para um país que sua polupação é

composta por 56% de negros. Destaca-se que pela primeira vez na história brasileira em 2018, a proporção de pessoas pretas e pardas (população negra) alcançou o patamar de 50,3% em instituições públicas de ensino superior. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) analisados e descritos por (SILVA, 2020), esse aumento se dá por meio do sistema de cotas.

Observa-se que apesar do total de negros nas universidades terem aumentado, o acesso ainda parece desigual, principalmente quando alça-se alguns cursos, “em alguns casos, a presença de negros não chega a 30%”, tais como, medicina, publicidade e propaganda, relações internacionais e engenharia química. Essas informações vão ao encontro dos estudos de Guimarães (2002):

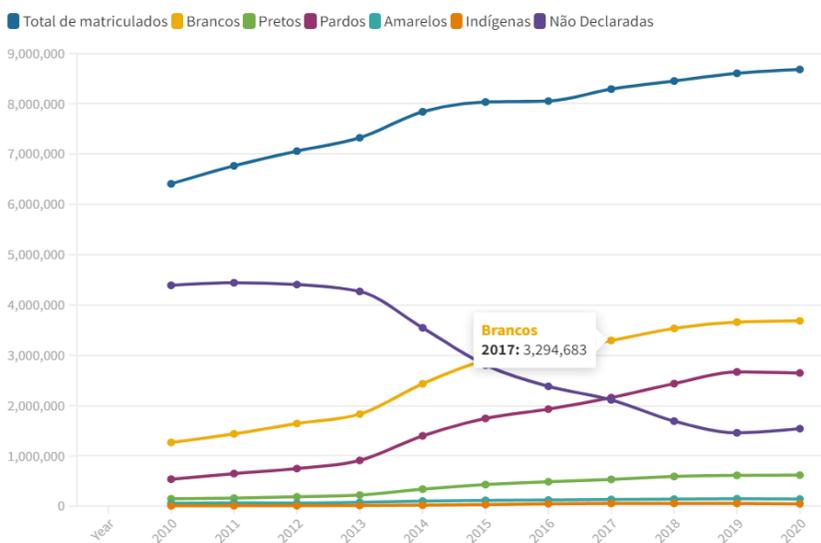
O aumento da presença de negros no ensino superior deve considerar e analisar as áreas de atuação, formação. Estudos concentram-se que mulheres e os negros centralizam-se em cursos menos concorridos, aqueles com pouco prestígio. A referência mais comum nas pesquisas que se ocupam da composição do alunado do ensino superior são as análises por carreiras imperiais (direito, medicina e engenharia). Outros trabalhos levam em consideração a relação candidato-vaga, o que, no entanto, limita a análise a uma só instituição de ensino superior – IES (GUIMARÃES, 2002).

Acesso restrito a determinados cursos não é o único problema dos negros na educação superior. Segundo Costa (2021), um outro obstáculo é a falta de representatividade, reforçando a ideia do aluno que aquele não é seu lugar, das 400 mil pessoas que lecionam no ensino superior brasileiro, 16% de autodeclararam negros, conforme dados do censo do ensino superior de 2020.

Em 2019, o governo federal anunciou um corte orçamentário de 1,7 bilhões da educação. Esse valor foi bloqueado principalmente dos gastos não obrigatórios, mas essenciais, que envolvem manutenções, obras, funcionários terceirizados, equipamentos, custos de água, energia, materiais de consumo básico e pesquisas. A professora Schucman da Universidade de São Paulo, alerta que qualquer corte no serviço público gratuito afeta primeiro a população preta e pobre.

A professora complementa sua fala dizendo que, a permanência de muitos estudantes negros nas universidades públicas depende de bolsas de incentivo, pesquisa, auxílio alimentação, e ajuda financeiras, se qualquer incentivo é cortado, como no caso da pesquisa (AUGUSTTO, 2019). No mesmo ano, o censo da educação superior mostrou que a maioria dos estudantes matriculados em curso superior eram brancos, representados por 42,6%, enquanto pretos e pardos representavam 38,8%, uma diminuição de 18% comparado ao ano anterior.

Figura 3. Matrícula no Ensino Superior por cor/raça (2010 – 2020)



Fonte: Quero bolsa, baseado nos dados do INEP, 2022.

Apesar dos grandes golpes do estado contra a educação nos últimos anos, alguma universidade tem conseguido romper essas barreiras e resistir bravamente na busca pela diminuição das desigualdades raciais. Em 2022, a lei de cotas completa 10 anos de existência, e alguns resultados positivos podem ser notados. A UNB uma das pioneiras em implantar as notas no Brasil, em 2003 os alunos negros e indígenas representavam 4,3% do seu total de alunos, esse número foi crescendo com os anos, em 2019 esse grupo somava quase

4 mil alunos. Em 2022, 16 anos após o início dessa luta a UNB tem mais de 10 mil alunos cotistas, a presença de negros salta de 4,3% para 48%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que espaços e percentuais importantes foram ocupados. No entanto, existem distâncias consideráveis. As políticas públicas de caráter das ações afirmativas são de suma importância para o acesso e permanência de negros no ensino superior. São as efetivações de um estado democrático de direito, dessa forma dista-se a importância das leis que versam sobre as inclusões sociais da comunidade étnicas e raciais que são presentes no Brasil.

Uma tratativa inegável da escravização onde a discriminação racial permitia a proibição principalmente no que tange ao acesso à educação seja elas em diferentes níveis. Ademais tais políticas de ações afirmativas além de garantir o acesso deve ser assegurado a permanência, assim possíveis estudos futuros poderão analisar as taxas de acesso, permanência e saída do ensino superior na nação brasileira. Nos entendimentos de Prodígios (2017) encobrir as formas de racismo com a ilusão de uma democracia racial seria mera ironia, mediante os estudos e fatos analisados.

Contudo, Valverde e Stocco (2009) afirmam que as ações afirmativas, por si só, não são suficientes para romper com as desigualdades raciais existentes no país. Devido à configuração da estrutura social brasileira, é necessário que essas políticas sejam implementadas em articulação com as políticas universais, especialmente no caso da educação. Ademais, em sociedades permeadas pelo racismo e por outras discriminações, é necessário haver uma articulação de políticas que visem não só à promoção da igualdade racial, mas também ao combate ao preconceito e à discriminação, inclusive por meio de um aparato repressivo-punitivo, conforme concordam Luciana Jaccoud e Mário Theodoro e Flávia Piovesan.

A constituição dos direitos às igualdades raciais são condições políticas, éticas e sociais para o enfrentamento de gerações onde a

discriminação se fez presente (e ainda faz) para a metade da população brasileira a não garantia dos direitos sociais e fundamentais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. e TIBILE, J. *Políticas inovadoras no cenário federal, a visão dos ministros da igualdade racial*. In: RIBEIRO, M. (org). *Política de Igualdade Racial: Reflexões e Perspectivas*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

ARENDDT, H. *A crise na educação*. In: *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo - SP: PERSpectiva, 2016. cap. 5.

ÁVILA, E; VAZ, D. *O pensamento de Gramsci na construção da autonomia e emancipação do sujeito*. *Fundamentos da Educação: Desafios Contemporâneos*, São Carlos - SP, p. 25-43, 9 dez. 2020.

BISPO, F. *Formação sobre o histórico das ações afirmativas no Brasil – Por dentro da UFRGS*. Rio Grande, 2021. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/pordentrodaufrgs>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

Acesso em: 12 jun. 2022

BRASIL. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. *Estatuto da Igualdade Racial*. – Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 33 p. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jun. 2022

CASTRO, M.; RIOS, V. L. Escola e educação em Gramsci. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Marília, v.7 n.3. p. 221-228, 2007.3

CESAR, R. C. L. *Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade Brasileira: um estudo comparado entre a Uerj, a Unb e a Uneb*. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Série Ensaio & Pesquisas 2, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26634886_Book_Review_CESAR_Raquel_Correia_L_Questoes_juridicas_do_sistema_de_reserva_de_vagas_na_universidade_brasileira_um_estudo_comparado_entre_a_UERJ_a_UNB_e_a_UNEB_Rio_de_Janeiro_LPPPPCO_R_2004> Acesso em: 15 jul. 2022.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: O início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v., n., p. 164-176, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.

FRIGOTTO, G. *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. (Org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GUIMARÃES, A. S. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002.

IHERING, R. V. *A Luta pelo Direito*. São Paulo: Centauro, 2002.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394*. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 18 de junho de 2022.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MAYORGA, C.; DE SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Revista psicologia política*, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

PRODÍGIOS, K. C. M. *A importância das ações afirmativas no Brasil: O caso das cotas raciais de acesso à Universidade*. *Hegemonia*, n. 21, p. 40-40, 2017.

UERJ. *Sistema de cotas*. Rio de Janeiro, [2018]. Disponível em: <<http://www.pr4.uerj.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

O ESTADO DA ARTE SOBRE AS FONTES ESTATAIS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A RELAÇÃO ENTRE RECURSOS APLICADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS

Eloisa Aparecida da Silva Ávila
Milton Pereira de Ávila
Duelci Aparecido de Freitas Vaz
Eliana Aparecida da Silva
Arleandro Silva dos Santos
Alcides Pereira dos Santos Neto

INTRODUÇÃO

Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, 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, 1988). Nesse diapasão, torna-se relevante enfatizar a importância da educação como um dever do Estado bem como as políticas públicas que se referem às fontes estatais de financiamento da educação básica no Brasil. Convém asseverar que os gestores têm muitos desafios diante de um processo de governança que deve ser cada vez mais ético, descentralizado, universal, transparente e em consonância com as exigências estabelecidas na Lei de Responsabilidade Fiscal.

O debate acerca desse tema é recorrente e permeia todo o percurso histórico brasileiro. Nos dias atuais pode-se destacar uma participação ainda mais efetiva da sociedade tensionando as instituições e o governo em busca de maior responsabilidade e eficácia bem como maior qualidade dos serviços prestados. Temas

como financiamento da educação pública, qualidade do ensino básico e gestão dos recursos estatais vem sendo amplamente debatidos pela comunidade acadêmica e expandido consideravelmente as instâncias desse debate em toda sociedade.

Sob a égide da Constituição Brasileira o direito de todos à educação foi adquirido, no entanto, a estrutura mínima para o financiamento, manutenção e desenvolvimento dessa educação está vinculada à arrecadação de impostos. Durante toda construção do seu processo histórico, muitas foram as rupturas e continuidades acerca desse tema. Por conseguinte, percebe-se que ainda existem muitas disparidades financeiras no que tange o financiamento da educação básica no Brasil. Cabe mencionar que há uma considerável desigualdade socioeconômica das regiões e, desta maneira, expõe as diferenças na capacidade de arrecadação dos impostos ou outras fontes de recursos destinados a custear esses serviços e financiar a educação.

Como tentativa de equacionar o problema inerente ao financiamento do ensino público, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Por meio de uma Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996, regulamentada pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, foi criado o FUNDEF a fim de garantir um valor mínimo por aluno. O FUNDEF esteve em vigor de 1996 até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em 2007. O FUNDEB foi instituído pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.

Cabe salientar que os princípios básicos do FUNDEB é a instituição de um valor mínimo nacional para o custo-aluno na educação básica e o regime de cooperação na oferta do ensino público. Indiscutível a relevância de sua criação pois o mesmo visa, com a operacionalização dos recursos destinados ao financiamento da educação pública, universalizar o atendimento na educação básica no país. Desta maneira, objetiva uma redistribuição de forma

mais equitativa dos recursos entre o Estado e seus municípios, fixando um valor mínimo gasto por aluno, sendo distinto por etapa e modalidade de ensino, na educação básica, em todo o país (BRASIL, 2007).

Segundo Barros (2003), o FUNDEB foi constituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, constituído por parte da receita oriunda de impostos e transferências constitucionais e cada Município, Estado e o Distrito Federal contribuem na composição desse fundo com um valor correspondente a 20% de suas receitas de FPE/FM – Fundo de Participação dos Estados/Municípios; Lei Kandir, que corresponde aos repasses da União para compensar as perdas do pagamento de ICMS de determinados produtos para exportação; ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural, que é cobrado das propriedades rurais; ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços; IPI – Exp. – Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação e IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores.

Neste caso específico, o valor arrecadado proveniente dos impostos, conforme citado anteriormente, é distribuído entre o Estado e seus Municípios. Para o cálculo desse recurso são considerados os valores anuais por aluno, fixados em âmbito nacional, o total da receita prevista para o Fundo em cada Estado e o número de alunos matriculados na rede pública. A União poderá complementar os recursos quando a divisão das receitas do FUNDEB em cada Estado pelo número de alunos matriculados na rede de ensino (considerando os fatores de ponderação), for menor que o valor mínimo estipulado nacionalmente, através de Portaria publicada pelo MEC. Destarte, cada município receberá um valor correspondente ao seu número de matrículas na rede pública, sendo este informado através do censo escolar que é realizado anualmente pelo MEC (BRASIL, 2007).

Diga-se, no entanto, que as discussões acerca do financiamento permanecem em praticamente toda a história educacional brasileira, mas, de modo mais intenso, a partir da segunda metade do século XIX, especificamente devido aos

movimentos de reforma nessa área, como já foi mencionado. Nesse contexto, surge a necessidade também de mais pesquisas acadêmicas capazes de sustentar teórica e eficazmente os rumos das políticas públicas de financiamento educacional nacional. Com isso, este trabalho pode colaborar com o campo da pesquisa e com os demais pesquisadores desse eixo.

Através de um levantamento do tipo estado da arte, o presente artigo se propôs a analisar dissertações de mestrado e teses de doutorado, que se aproximam do tema Fontes estatais de financiamento da educação básica no Brasil: a relação entre recursos aplicados e os resultados obtidos, publicadas no período de 2010 a 2019, pelo Banco de Teses e Dissertações, no site da Capes. Através deste estudo, procurou-se delinear um panorama das pesquisas que foram publicadas nos últimos dez anos, nessa temática. Com isto, almeja-se também ampliar o debate e colaborar com a discussão, nesse eixo.

Pesquisas sobre as produções em um determinado eixo temático podem verificar a situação de um determinado conhecimento em um momento histórico possibilitando assim uma melhor organização das várias informações e descobertas. É possível também estabelecer relações de semelhanças e contradições existentes entre essas pesquisas. Entretanto, após essa visão mais ampliada sobre as produções científicas, pode-se elucidar várias possibilidades de análises, ampliando o debate nesse campo.

Foram elencadas algumas categorias consideradas centrais e assim, buscou-se quantificar esses trabalhos. Com uma análise mais detalhada, tentou-se, uma aproximação temática, pelos títulos, objetivando um maior afinamento da busca. Através da leitura dos resumos e dos trabalhos completos, encontrou-se 14 trabalhos que possuem estreita relação com o tema em questão. A partir daí, foram analisados os dados dessas pesquisas, elencando as palavras-chave, instituição, ano de publicação, autoria, objeto de estudo, problema, metodologia e principais resultados.

Vale ressaltar que para uma busca mais específica, a opção foi de ler também todo o trabalho, não apenas o resumo e, assim, compreender os aspectos elencados que norteiam a análise. Dessa forma, percebeu-se que em muitos desses trabalhos havia pontos convergentes com a pesquisa a ser realizada nesse campo. Também foram encontrados trabalhos que divergiam em alguns pontos e foram elencados os principais pontos de divergência.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa no site da Capes foi por aqueles trabalhos publicados que se aproximavam do tema “Fontes estatais de financiamento da educação básica no Brasil: a relação entre recursos aplicados e os resultados obtidos”. Os resultados dessa busca foram sistematizados com o intuito de melhor descrever esses achados. Algumas reflexões bem como a descrição dos resultados serão elencadas no decorrer deste trabalho.

Foram elaborados três quadros para melhor descrever esses achados. No Quadro 1, foram apresentadas as principais categorias utilizadas para pesquisa, relacionando com a quantidade de trabalhos encontrados.

Quadro 1. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado encontradas em cada categoria pesquisada, durante os anos de 2010 a 2019.

Categorias	Trabalhos
Financiamento da educação	523
Recursos aplicados	88
Financiamento	4.733
Educação básica	10.738
Total	16.082

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da Capes, 2020.

Pode-se observar que foram encontrados muitos trabalhos acerca desse tema, o que ratifica a relevância do mesmo para a pesquisa acadêmica. Como necessidade em delinear ainda mais esta pesquisa, foram observados, durante a coleta desses dados, os

trabalhos que possuem também uma aproximação pelos títulos, com o meu tema. Dessa forma, estão dispostas no Quadro 2, as quantidades de publicações relacionadas de acordo com a aproximação temática pelos títulos.

Quadro 2. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado encontradas de acordo com a aproximação temática pelos títulos, durante os anos de 2010 a 2019.

Aproximação temática pelos títulos	Trabalhos
Recursos financeiros na educação	1
Financiamento da educação no Brasil	13
Financiamento da educação básica	67
Total	81

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da Capes, 2020.

A leitura do resumo de todos os trabalhos do Quadro 2 foi para melhor compreender os detalhes de cada um deles e observar as possíveis aproximações com meu tema. Ao término dessa leitura, foram selecionados 14 trabalhos, que estão listados no Quadro 3.

Assim, o Quadro 3 apresenta os trabalhos que possuem uma estreita ligação com o tema Fontes estatais de financiamento da educação básica no Brasil: a relação entre recursos aplicados e os resultados obtidos. Então, foi feita a leitura de cada um desses trabalhos, para compreender seus pontos de divergência e convergência quando comparados à nossa pesquisa.

Quadro 3. Distribuição das dissertações e teses mapeadas de acordo com a aproximação temática pelos resumos (Capes 2010 – 2019).

Aproximação temática pelos resumos	Descrição
(01) Título: Financiamento Público na Educação Básica no Brasil – Uma análise do FUNDEB	Dissertação de Mestrado publicada em 2015. Palavras-chave: Financiamento da Educação. Teoria do Capital Humano. FUNDEB. Universidade de Brasília – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Departamento de Economia. Autora: Camila Torres Oliveira

<p>(02) Título: A efetividade da 'Política de Fundos' no financiamento da Educação no Brasil 2007-2011</p>	<p>Tese de Doutorado publicada em 2014. Palavras-chave: Financiamento da Educação. Fundeb. Políticas Educacionais. Análise de políticas públicas. Universidade Federal do Paraná – Doutorado em Educação. Área de concentração: Políticas e Gestão da Educação. Autora: Isabelle Fiorelli Silva</p>
<p>(03) Título: Federalismo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as políticas de Fundos contábeis para o financiamento da educação no Brasil</p>	<p>Dissertação de Mestrado publicada em 2012. Palavras-chave: Federalismo. Financiamento da Educação. Política de Fundos Contábeis. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Ciências Humanas e Sociais – Programa de Pós-Graduação em Educação. Autor: Fábio Luciano Oliveira Costa</p>
<p>(04) Título: Limites e Possibilidades das Políticas Públicas de Financiamento da Educação: os impactos dos fundos de manutenção e desenvolvimento na valorização de professores em Minas Gerais no contexto do choque de gestão (1996-2012)</p>	<p>Dissertação de Mestrado publicada em 2015. Palavras-chave: Financiamento Público. Valorização do Magistério. Minas Gerais. FUNDEF/FUNDEB. Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Belo Horizonte – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Autor: Daniel Santos Braga</p>
<p>(05) Título: Dois ensaios sobre a qualidade da Educação e sua relação com o bolsa família e gastos educacionais no Brasil</p>	<p>Dissertação de Mestrado publicada em 2012. Palavras-chave: Bolsa Família. Brasil. Educação Fundamental. Investimento público. Efeitos fixos. Capital Humano. Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Economia – Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada. Autora: Cláudia Maria Gomes de Figueiredo</p>
<p>(06) Título: Políticas públicas de financiamento da Educação Básica: uma análise da aplicação do fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos</p>	<p>Tese de Doutorado publicada em 2011. Palavras-chave: Educação Básica. Financiamento da Educação Básica. FUNDEB. Gestão burocrática e democrática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Doutorado em Educação. Autora: Ângela de Castro Correia Gomes</p>

<p>profissionais da Educação (FUNDEB), no período de 2007-2010, em Guajará-Mirim, RO.</p>	
<p>(07) Título: A política de fundos constitucionais no contexto da Educação Básica no Brasil: origens, contradições e perspectivas.</p>	<p>Tese de Doutorado publicada em 2011. Palavras-chave: Financiamento a Educação Básica. Vinculação de verbas. Subvinculação. Fundos constitucionais. Fundef. Fundeb. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Doutorado em Educação. Autora: Wellington Ferreira de Jesus</p>
<p>(08) Título: A política de fundos contábeis: o que muda na Educação nos municípios goianos.</p>	<p>Tese de Doutorado publicada em 2014. Palavras-chave: Financiamento da educação básica. Fundeb. Gastos da educação. Oferta de ensino. Remuneração dos professores. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Instituto de Economia – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Autor: Renato Ribeiro Leite</p>
<p>(09) Título: Financiamento da Educação Básica no Brasil e sua qualidade: uma questão de recurso ou de gestão?</p>	<p>Dissertação de Mestrado publicada em 2013. Palavras-chave: Educação. Financiamento educação básica. Gasto/aluno/ano. Política educacional. Universidade da Região de Joinville – Programa de Pós-Graduação em Educação. Autor: Adelir Stolf</p>
<p>(10) Título: O FUNDEB como política de financiamento da educação básica e seu desempenho ao longo dos anos nos municípios mineiros.</p>	<p>Dissertação de Mestrado publicada em 2017. Palavras-chave: Educação pública. Financiamento. Gestão pública. FUNDEB. Equidade. Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Contábeis – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Autora: Rosângela Ferreira Bernardo</p>
<p>(11) Título: Tensões Federativas no Financiamento da Educação Básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência</p>	<p>Tese de Doutorado publicada em 2016. Palavras-chave: Federalismo. Financiamento da educação. Assistência da União. Equidade. Qualidade. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação – Programa de Pós-</p>

técnica e financeira da União.	Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Autora: Cacilda Rodrigues Cavalcanti
(12) Título: Federalismo e financiamento da educação pública: uma análise da equidade fiscal na educação infantil e ensino fundamental nos municípios brasileiros	Dissertação de Mestrado publicada em 2018. Palavras-chave: Federalismo fiscal. Educação básica. Iniquidade fiscal. Municípios. Brasil. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Autora: Jéssica Mara Viana Pereira
(13) Título: Eficiência na aplicação dos recursos do FUNDEB: Uma investigação apoiada na Análise Envoltória de Dados (DEA).	Tese de Doutorado publicada em 2015. Palavras-chave: Educação Fundamental. Financiamento da Educação. DEA. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Instituto de Economia – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Autor: Sérgio Luiz de Argolo Bezerra
(14) Título: O sistema de financiamento da educação federalismo e redistribuição	Dissertação de Mestrado publicada em 2015. Palavras-chave: Financiamento da educação. Fundeb. Federalismo. Redistribuição. Universidade de Passo Fundo – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Autor: Edugas Lourenço Costa

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da Capes, 2020.

Após a leitura de cada um desses trabalhos, foi feita a descrição detalhada de cada um deles, conforme está descrito a seguir.

A dissertação de mestrado intitulada “Financiamento Público na Educação Básica no Brasil – Uma análise do FUNDEB” (1), teve como objeto de pesquisa o financiamento da educação básica brasileira, na perspectiva da Teoria do Capital Humano. O problema que esta pesquisa buscou responder foi “Como o FUNDEB tem colaborado com o financiamento da educação nas Constituições Brasileiras e quais as limitações ainda existentes nas políticas públicas?”.

Trata-se de um experimento feito através de uma revisão bibliográfica da Teoria do Capital Humano e análise nos dados dos órgãos governamentais, de 2007 a 2013. Os principais resultados apresentados foram que durante os anos de 2007 a 2013 ocorreu um aumento significativo de recursos aplicados no FUNDEB, bem como um aumento da taxa de escolarização em todas as etapas da educação básica e melhoria no rendimento dos alunos. Porém, percebeu-se que no ensino médio, é onde preciso maiores políticas de fiscalização de gastos e aplicação das verbas, sendo assim, o maior desafio do financiamento público.

Com o título “A efetividade da ‘Política de Fundos’ no financiamento da Educação no Brasil 2007-2011” (2), a tese de doutorado teve como objeto, a atual ‘política de fundos’ como principal política de alocação e distribuição dos recursos destinados constitucionalmente à educação. O problema apresentado foi “Qual a efetividade educacional do Fundeb no período de 2007 a 2011, quanto ao seu objetivo legítimo de universalização da educação básica?”.

Através de uma revisão bibliográfica fizeram uma análise documental através da coleta e análise de dados secundários financeiros e educacionais dos estados federados do Brasil. Os principais resultados encontrados foram que perceberam pouca efetividade educacional do Fundeb no que tange a universalização da educação básica e, assim, constataram que é necessário construir bases para uma frequente avaliação da Efetividade Educacional da política de fundos a fim de estreitar os resultados obtidos com os seus ideais da política de resultados. Entenderam que esses critérios precisam, a priori, serem bem precisos, quanto à sua efetividade objetiva e, a posteriori, mais específicos, quanto à sua efetividade subjetiva e substantiva.

A dissertação de mestrado que apresentou como título “Federalismo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as políticas de Fundos contábeis para o financiamento da educação no Brasil” (3), teve como objeto de estudo, a investigação de algumas características desenvolvidas pelo federalismo no

Brasil e a sua relação com o financiamento da educação básica pública de 1990 a 2000. Como problema, buscaram responder “Como o federalismo da educação básica pública do país está relacionado com as questões federalistas (político e econômicas) e com as políticas de fundos contábeis para o financiamento da educação?”.

O método utilizado foi uma abordagem histórico-crítica, com predominância do caráter qualitativo das análises, porém, houve também análise quantitativa, com apresentação dos dados em forma de gráficos, quadros e tabelas. Apresentaram, como resultados da pesquisa, que além da correção de práticas governamentais, como a aplicação indevida dos recursos do Fundo, bem como daqueles do pagamento de inativos, por exemplo, ou das deficiências associadas à gestão dos recursos, o investimento em educação no Brasil ainda está distante da promoção de uma educação de qualidade. Reforça então que esse investimento em educação no país está longe de permitir, por exemplo, equalizar a distribuição de renda entre a população ou de proporcionar uma formação humana crítica, capaz de alterar a condição do país de subalterno, diante dos países centrais.

A dissertação de mestrado intitulada “Limites e Possibilidades das Políticas Públicas de Financiamento da Educação: os impactos dos fundos de manutenção e desenvolvimento na valorização de professores em Minas Gerais no contexto do choque de gestão (1996-2012)” (4) teve como objeto de estudo o financiamento público da educação.

O problema que se buscou solucionar foi “Quais os impactos da criação e implementação dos fundos de financiamento no aspecto da valorização dos professores da rede pública do estado de Minas Gerais entre 1996 e 2012?”. Foi feita uma abordagem qualitativa e quantitativa de investigação. Como principais resultados, apresentaram que o Choque de Gestão representou, para os professores de Minas Gerais, um processo de desconstrução da carreira profissional docente, em perdas significativas da composição remuneratória.

O título da dissertação de mestrado foi “Dois ensaios sobre a qualidade da Educação e sua relação com o bolsa família e gastos educacionais no Brasil” (5) e seu objeto de estudo foi a análise dos fatores que influenciam a qualidade da educação fundamental no Brasil, com destaque para os gastos públicos com educação e para o programa de transferência de renda Bolsa Família.

O problema apresentado foi “Os recursos do Bolsa Família e dos gastos públicos em educação destinados aos municípios estão sendo acompanhados de melhorias na qualidade da educação fundamental no Brasil?”. Foram feitas análises utilizando-se um painel de dados composto por variáveis educacionais, macroeconômicas, e de políticas sociais dos municípios. Foi composto por dois ensaios, onde o primeiro, testou hipóteses, utilizando como unidade de análise os municípios brasileiros. O segundo, utilizou como unidade de análise as escolas públicas brasileiras.

Como resultados principais foram encontrados para o Bolsa Família apontaram que esse programa apresenta uma relação negativa com português 4ª série e matemática 8ª série, porém ao examinar os efeitos específicos das escolas, os resultados foram mais significativos. Ao analisar os gastos com educação fundamental, os resultados apresentados foram que as escolas localizadas em municípios com investimentos mais elevados em educação apresentam proficiências médias mais elevadas para matemática 4ª série, português 4ª série e português 8ª série. Dessa forma, os resultados apontam para uma necessidade de coordenação mais eficiente entre gestões públicas assim como entre as diversas políticas sociais no Brasil.

A tese de doutorado cujo título foi “Políticas públicas de financiamento da Educação Básica: uma análise da aplicação do fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), no período de 2007-2010, em Guajará-Mirim, RO” (6), apresentou como objeto de estudo, a compreensão de como o FUNDEB, enquanto política pública voltada à Educação Básica, implantado em 2007/2008, foi gerido até 2010, em Guajará-Mirim, RO.

O problema apresentado foi “Quais as interferências que o Fundo causou na educação sob responsabilidade do referido município, no período de 2007 a 2010?”. Foi feita uma pesquisa qualitativa, com suporte da pesquisa quantitativa, por tratar-se de um Fundo contábil com abrangência no número de matrículas, na composição de receitas através de impostos e também na realização de despesas. Foi realizada uma busca de documentos para análise da legislação brasileira e também nos relatórios contábeis disponíveis na Prefeitura Municipal.

Também foram aplicados questionários junto às escolas, aos professores, representantes de diretores de escolas, associações de pais e professores, gestores educacionais e Conselho do FUNDEB. Verificou-se que mais de 90% dos gastos foi com a folha de pagamento dos professores efetivos. Constatou-se falta de estrutura física, de materiais didáticos e equipamentos para suporte dos alunos e professores. Perceberam que é preciso maior atenção ao baixo rendimento dos alunos. Muitos são os professores com pós-graduação, mas não tem implementação do plano de cargos e salários com base na evolução dos recursos do Fundeb, destinados ao município. Os resultados apontaram que a gestão democrática foi importante, mas ainda há muita burocracia que dificulta a realização de algumas ações. Portanto, concluíram que o município utiliza a maior parte dos recursos do Fundeb na folha de pagamento dos professores.

A Tese de doutorado intitulada “A política de fundos constitucionais no contexto da Educação Básica no Brasil: origens, contradições e perspectivas” (7) apresentou como objeto de estudo a análise das origens históricas, contexto, relevância, contradições, limitações e possibilidades da vinculação, sobretudo da política de fundos, também denominada subvinculação de verbas, no contexto do financiamento da educação básica. O problema apresentado foi “Quais são as contribuições da política de fundos constitucionais para a Educação Básica no Brasil?”.

Foi realizada uma pesquisa histórica em fontes documentais como diários e anais das assembleias constituintes – diários do

Congresso Nacional, Diário Oficial da União, constituições brasileiras e outros documentos oficiais além de jornais de circulação nacional e regional, sítios da rede mundial de computadores, entre outros. Além disso, foi feita uma pesquisa bibliográfica para melhor contextualização do tema. Considerou-se que a união de vários fatores poderá resultar em um avanço na dinâmica do financiamento à educação no Brasil, contribuindo assim para a superação das desigualdades e garantindo a materialidade do direito à educação pública e gratuita. Esses fatores citados podem ser entendidos como a existência de um efetivo regime de colaboração, o estabelecimento do custo-aluno-qualidade, a participação da sociedade nos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, a presença da representação do Ministério Público, bem como a efetiva valorização do magistério.

O título da tese de doutorado foi “A política de fundos contábeis: o que muda na Educação nos municípios goianos” (8). O objeto do estudo foi a compreensão da política pública de financiamento da educação básica. O problema que se buscou solucionar foi “Em que medida os gastos da educação após a criação do Fundeb vem alterando as condições de infraestrutura e de equipamentos das escolas municipais goianas e a remuneração dos professores públicos municipais?”.

Foram analisados dados disponíveis no sítio do Tribunal de Contas dos Municípios de Goiás (TCM), bem como os microdados do Censo Escolar (2007/2011). Os resultados obtidos mostraram que os recursos financeiros gastos pelas municipalidades ao longo dos cinco anos analisados são insuficientes para melhorar a infraestrutura das escolas e ao mesmo tempo melhorar a remuneração dos professores. Além do mais, perceberam indícios evidentes de utilização de recursos para outras finalidades, que não seja a educação.

Intitulada “Financiamento da Educação Básica no Brasil e sua qualidade: uma questão de recurso ou de gestão?” (9), a dissertação de mestrado cujo objeto de estudo foi os gastos educacionais do município de Joinville, especificamente aqueles relacionados aos gastos diretos de funcionamento das instituições públicas da

educação básica da rede municipal de educação. O problema apresentado foi: “São os recursos do financiamento da Educação Básica no Brasil que são pouco ou é questão de gestão, que influencia na sua qualidade?”.

Foi feita uma abordagem utilizando um estudo de caso e quanto à natureza das fontes, uma pesquisa documental. Foi feita uma sistematização das informações e agrupados os dados por categorias econômicas elementos de despesa, conforme é orientado pelas normas da contabilidade pública e do sistema orçamentário nacional. Observou-se que o planejamento dos gastos precisa ser direcionado através de uma ação simultânea da área orçamentária e área pedagógica, pelo fato de que a política pública educacional pensada precisa seguir as normas contábeis e orçamentárias para aplicação certa das fontes disponíveis de financiamento.

A dissertação de mestrado cujo título é “O FUNDEB como política de financiamento da educação básica e seu desempenho ao longo dos anos nos municípios mineiros” (10) teve como objeto, a análise dos fatores que levam um determinado município a ganhar ou perder recursos do FUNDEB, no Estado de Minas Gerais e as consequências em termos de alocação de recursos destinados à educação infantil e ao ensino fundamental. O problema apresentado foi “Quais fatores levam um determinado município a ganhar ou perder recursos com o FUNDEB?”. Foi realizada uma pesquisa com base nos dados oficiais disponibilizados pelas instituições.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a quantia enviada pelos municípios para a formação do FUNDEB é influenciada por fatores econômicos e financeiros. No entanto, os valores recebidos do FUNDEB são influenciados pelos fatores populacionais como por exemplo matrículas na educação infantil, no ensino fundamental e população residente no município em questão.

Verificou-se também que nos municípios que perdem recursos, são menores os investimentos em educação infantil, pois eles investem mais de 93% desses recursos na valorização dos

profissionais do magistério. Nos municípios que ganham recursos do FUNDEB, aplicam em torno de 81,24% desses recursos na valorização dos profissionais do magistério. Assim, os resultados apontaram para eficiência de alguns gestores públicos que conseguiram meios eficazes para utilização dos recursos.

A tese de doutorado intitulada “Tensões Federativas no Financiamento da Educação Básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União” (11), apresentou como objeto de estudo, a análise da dinâmica federativa que se desenvolveu no campo do financiamento da educação básica após a Constituição Federal de 1988. O problema apresentado foi “A abordagem teórica do federalismo está associada às abordagens do campo da política educacional, em especial no campo do financiamento?”.

Realizaram uma combinação da análise de conteúdo e análise estatística para avaliação da ação de assistência técnica e financeira da União, partindo da sua regulamentação e da transferência dos recursos aos entes federados subnacionais, tendo como referência o Custo Aluno Qualidade inicial, os mecanismos para promoção de equidade e os processos de coordenação federativa. Obtiveram como principais resultados, que o modelo de políticas de assistência técnica e financeira da União, iniciado em 2004 juntamente com sua consolidação, em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), resultou na elevação da redistribuição dos recursos, no entanto, com limites, no que tange a promoção da equidade e da qualidade.

A dissertação de mestrado intitulada “Federalismo e financiamento da educação pública: uma análise da equidade fiscal na educação infantil e ensino fundamental nos municípios brasileiros” (12), apresentou como objeto de estudo a análise do atual formato de financiamento da educação básica no Brasil na perspectiva da equidade nas receitas e nas despesas municipais nos níveis de ensino infantil e fundamental, considerando dados fiscais para o ano de 2015. O problema que se buscou solucionar foi “Qual

o nível de equidade no financiamento da educação infantil e fundamental nos municípios brasileiros no ano de 2015?”.

A pesquisa teve uma abordagem metodológica mista – qualitativa e quantitativa, estruturada em um desenho exploratório e descritivo. Desse modo, foi realizada uma pesquisa documental de legislações e regulamentações. A metodologia quantitativa abarcou a análise estatística descritiva. A coleta de dados das variáveis quantitativas foi com base nos dados secundários coletados no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).

O ano analisado foi o de 2015 com a justificativa de ser o mais atual no momento da pesquisa, apresentando os dados completos para um maior número de municípios. Percebeu-se que a redistribuição do Fundeb é importante na diminuição das iniquidades entres os entes federados, porém não tem sido suficiente para garantir ampla equidade em todo território nacional. Dessa forma, ficou evidente que as despesas com recursos do Fundeb e outros impostos não contabilizados no Fundo são muito heterogêneos no país. Então, concluiu-se que apesar do avanço na distribuição do Fundeb, ainda existem iniquidades no que tange o financiamento da educação básica nos municípios.

A tese de doutorado cujo título é “Eficiência na aplicação dos recursos do FUNDEB: Uma investigação apoiada na Análise Envoltória de Dados (DEA)” (13), teve como objeto de estudo, a análise dos recursos do Fundeb, relacionando-os com uma aplicação eficiente para os municípios da Baixada Fluminense, no período de 2007 a 2012. Apresentou-se como problema, “Em que medida os recursos oriundos do Fundeb são eficientes?”.

A pesquisa utilizou a metodologia de Análise Envoltória de Dados (DEA), pois acredita-se que facilitaria a modelagem da complexidade do mundo real, suscitando enfoques e interesses diversificados. Foram analisados os dados que estavam disponíveis no sítio do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCRJ) e a fim de quantificar a análise, foram utilizados também os dados e os microdados do Censo Escolar (2007/2012) do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados apontaram que os recursos financeiros auferidos pelos municípios, ao longo dos seus anos investigados, foram insuficientes para melhorar a gestão do ensino fundamental, para cada município selecionado.

O título da dissertação de mestrado é “O sistema de financiamento da educação federalismo e redistribuição” (14) e o objeto de estudo, a operacionalização do Fundeb, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul e seus 497 municípios. O problema que se buscou solucionar foi “Como o sistema de financiamento da educação básica pode colaborar com o processo de composição/redistribuição dos recursos do Fundeb?”.

Através de uma abordagem metodológica caracterizada como quantitativa e qualitativa, coletaram-se os dados que estavam disponíveis no portal do TCE/RS, STN, portal do FNDE, INEP e consultaram-se a legislação pertinente, bem como documentos e bibliografias em diferentes suportes. Concluíram-se que o atual sistema de financiamento da educação não oferece mecanismos de ampliação da capacidade de atendimento das redes/sistemas de ensino, suscitando que sejam fomentadas mudanças tendo em vista o iminente acesso compulsório à educação, condicionado por indicadores de qualidade e equidade.

Após a análise específica de cada pesquisa, cabe salientar que é possível apontar algumas semelhanças entre eles. Destaca-se, em primeiro lugar, que muitos desses trabalhos utilizam as mesmas palavras-chave. Elas permitem uma maior identificação e aproximação das temáticas centrais dos trabalhos analisados. Há também palavras-chave que foram citadas em um único trabalho, fato indicativo de que existe uma variabilidade temática considerável entre as pesquisas do eixo citado.

As instituições as quais estão vinculados os trabalhos presentes no Quadro 3, pertencem às regiões Sul e Sudeste do Brasil. Isto representa que o grupo de pesquisadores estão também geograficamente agrupados, além da semelhança temática. No entanto, vale ressaltar que grupos de pesquisadores de outras

regiões também têm contribuído significativamente, nos últimos tempos. Um exemplo é o grupo de pesquisadores deste trabalho, que se encontra na região Centro-Oeste, fato não convergente à lógica existente.

Outro ponto relevante a ser destacado, é que na grande maioria dos trabalhos utilizou-se a denominação de pesquisa qualitativa e quantitativa, com base na busca e análise de dados publicados em sites oficiais, porém apenas algumas fizeram uma revisão bibliográfica. As áreas vinculadas a essas pesquisas foram: Educação, Economia, Ciências Contábeis e Filosofia e Ciência Política, o que demonstra uma coerência entre esse campo de estudo. A minha pesquisa está na área da Educação, no entanto, pretende avançar no campo metodológico fazendo uma abordagem materialista histórico-dialética, levando-se em consideração o processo histórico na construção das fontes de financiamento educacional bem como evidenciar as contradições existentes nesse campo. Através da análise também das rupturas e continuidades, expor as tensões que engendram a luta hegemônica nesse campo.

Alguns pesquisadores optaram por um recorte temporal menor, devido ao acesso aos dados para análise e outros, ampliaram para um período maior, chegando até a dez anos. Há também aqueles que analisaram dados de regiões, estados ou cidades específicas. Pode-se dizer, então, que este é também mais um ponto de divergência das nossas pesquisas, que são de modo amplo, analisando os dados das fontes estatais de financiamento da educação básica no Brasil. No entanto, um recorte temporal de dez anos é considerado como ideal para uma ampla discussão.

Por fim, podemos identificar que foi mencionado em alguns trabalhos os termos qualidade e equidade, portanto, cabe salientar que estes termos estão definidos a partir dos dispositivos constitucionais acerca do direito subjetivo à educação e a conseqüente obrigatoriedade do Estado em fazer valer esse direito constitucional. No inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, vincula o direito à educação aos princípios da garantia de

padrão de qualidade. No parágrafo primeiro do artigo 211 do referido diploma, assegura os princípios da equidade. Nessa perspectiva, qualidade e equidade formam uma unidade uma vez que já não é possível garantir a equidade na oferta da educação e ao mesmo tempo a não garantia da mesma qualidade a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a Constituição Federal de 1998, a educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. No inciso I, do artigo 206 da CF/88, determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. De acordo com Cury (2000), há ausência, no entanto, da tríplice, gratuidade, obrigatoriedade e universalidade. Como asseverado, a Educação é um elemento constitucional e, assim, seu financiamento tem fundamental importância no âmbito da pesquisa acadêmica, em função do estado em face das políticas educacionais, nos sindicatos e associações populares, entre outros. Logo, o tema é complexo e urge uma averiguação mais aprofundada nos aportes teóricos e conceituais, específicos do campo.

Um trabalho que busca situar no campo da pesquisa, o eixo temático do financiamento da educação básica no Brasil pode contribuir para uma melhor sistematização dos estudos já publicados além de balizar os próximos estudos nesse campo. Tal entendimento norteou este artigo do tipo estado da arte e apresentou os principais resultados apresentados nos últimos tempos sobre esse tema. Com isso, foi possível comparar esses trabalhos com nosso tema de pesquisa, apontando assim os pontos convergentes e divergentes.

O mapeamento da produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, encontrou 14 trabalhos defendidos no período de 2010 a 2019, com o tema Fontes estatais de financiamento da educação básica no Brasil: a relação entre recursos aplicados e os resultados

obtidos. Foi constatado que a maioria dos trabalhos está ligada à Educação e Economia devido aos conhecimentos prévios imprescindíveis para a formação e atuação, cujo teor está diretamente relacionado a esse campo. Considera-se, portanto, que estas pesquisas acadêmicas têm conseguido manter um diálogo com as questões educacionais no âmbito do financiamento da educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

COSTA, F. L. O. Federalismo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as políticas de Fundos contábeis para o financiamento da educação no Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 12, n. 47, p. 434-434, 2012.

BARROS, G. F. Recursos financeiros para a educação: dez perguntas que não podem calar. *Lato & Sensu*, Belém, v. 4, n. 2, p. 6, out 2003.

BERNARDO, R. F. et al. *O FUNDEB como política pública de financiamento da educação básica e seu desempenho ao longo dos anos nos municípios mineiros*. 2017.

BEZERRA, S. L. A. *Eficiência na aplicação dos recursos do FUNDEB: Uma investigação apoiada na Análise Envoltória de Dados (DEA)*.

BRAGA, D. S. *Limites e possibilidades das políticas públicas de financiamento da educação: os impactos dos fundos de manutenção e desenvolvimento na valorização de professores em Minas Gerais (1996-2012)*. 2015. 111 f. 2015. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério. *Lei número 11.494 de 20 de junho de 2007*. Brasília: MEC, 2007.

- CAVALCANTI, C. R. *Tensões federativas no financiamento da educação básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União*. 2016.
- COSTA, E. L. et al. *O sistema de financiamento da educação federalismo e redistribuição*. 2016.
- CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FIGUEIREDO, C. M. G. *Dois ensaios sobre a qualidade da educação e sua relação com o bolsa família e gastos educacionais no Brasil*. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- GOMES, A. C. C. et al. *Políticas públicas de financiamento da educação básica: uma análise da aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, no período 2007-2010, em Guajará-Mirim, RO*. 2011.
- JESUS, W. F. *A política de fundos constitucionais no contexto da Educação Básica no Brasil: origens, contradições e perspectivas*. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- LEITE, R. R.; WERNECK, M. L. T. *A Política de fundos contábeis: o que muda na educação nos municípios goianos*. Anais do Seminário sobre Políticas Públicas e Aspectos das Mudanças Institucionais no Brasil e em Goiás, v. 1, n. 1, p. 83-90, 2012.
- OLIVEIRA, C. T. *Financiamento público da educação básica no Brasil– Uma análise do FUNDEB*. 2015.
- PEREIRA, J. M. V. *Federalismo e financiamento da educação pública: uma análise da equidade fiscal na educação infantil e ensino fundamental nos municípios brasileiros*. 2018.
- SILVA, I. F. *A efetividade da 'Política de Fundos' no financiamento da educação no Brasil 2007-2011*. 2014.
- STOLF, A. *Financiamento da educação básica no Brasil e sua qualidade uma questão de recurso ou de gestão?* Joinville: UNIVILLE, 2013.

DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE, CULTURA E CIDADANIA NO BRASIL

*Fabiano Simão Prado
Hermison Victor Pereira Alencar Sampaio*

INTRODUÇÃO

A discussão da importância da educação para a autonomia do sujeito parte do pressuposto de que o indivíduo se emancipa através da forma de um conhecimento crítico, seja ele político ou não, mas que exista a libertação para a compreensão da real efetividade e importância dos direitos humanos no contexto brasileiro. Percebe-se que como a maneira que ele vai se emancipar tem forte influência vindo da escola, local onde deve se ser ensinado a pensar de maneira científica, fugindo da forma de senso comum.

Contudo, a ideia literal de emancipação é tornar-se independente, liberto. Em seu sentido denotativo quando se atinge a maioridade penal, porém, pode não ser simples assim. Quando se faz alusão à criação de um senso crítico, pode remeter às universidades, mas numa sociedade desigual não são todos que têm esse acesso, podendo ter como fatores os aspectos culturais e socioeconômicos. A escola, seja ela indiferente em seus níveis deve contribuir para essa busca, essa fundamentação para tal emancipação para a compreensão dos Direitos Humanos.

Através dos estudos teóricos, observa-se que doutrinadores da área da educação contribuem para responder acerca dos questionamentos. Relacionando a autonomia, educação com o pensamento de Antonio Gramsci, está acordado com Marx no que se define que “[...] para se atingir a emancipação humana, precisa-se da superação do capitalismo” (MARX, 2010, p. 21). Gramsci afirma também

[...] preciso uma revolução cultural, com mudanças de mentalidade, que ele chamou de consciência de classe. Assim, a tomada do poder não seria somente através de uma revolução armada, mas, de uma revolução de fato, com ideias, através da emancipação humana e consciência de classe (ÁVILA; VAZ, 2020, p. 36).

Para que realmente haja essa autonomia o do sujeito de maneira efetiva deveria ter o âmbito escolar voltado para essa efetivação, com estruturas e ensinamentos científicos e educação em direitos humanos como assegura a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Dessa forma poderia fazer com que o indivíduo saia do senso comum partindo ao senso crítico de forma humana, entendendo a sociedade e seus aspectos culturais. Estudando conceitos consolidados da história, diferenciando o modo de viver no âmbito social da real existência do ser humano, um ser racional que enfrenta desafios todos os dias, desde o defronte com racismo às demarcações de terras.

Formando assim o homem omnilateral, buscando fontes para que não se feche diante de algo, não aceita ser somente uma coisa e entende que está em constante mudança. De certa forma pode ser um dualismo da humanização. A escola unitária pode ter forte influência nessa formação “A perspectiva da escola unitária, na prática da identificação e organização dos conhecimentos (necessários ou atribuídos), tem inúmeras outras implicações” (FRIGOTTO, 1996, p.180).

DIREITOS HUMANOS: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS NO BRASIL

Direitos humanos, sejam eles civis e ou políticos são referenciados pelas liberdades dos indivíduos, seja ela de imprensa, de locomoção, direitos de ir e vir, propriedade entre outros. A garantia de uma participação efetiva em relação ao exercício do poder político, tanto de votar como de ser votado. Entre esses direitos, se aplicam os direitos sociais para a consolidação da dignidade da pessoa humana

elencados no artigo sexto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), que diz “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.”

Tais direitos são basilares para a promoção e conscientização dos Direitos Humanos principalmente em âmbito nacional. Na busca de uma conscientização e explicação acerca dos Direitos Humanos, o que ainda é algo complicado mesmo com o avanço da civilização. Cada vez mais a sociedade resume seus próprios direitos em direitos banais e seletivos. A distorção do que realmente é esses direitos fazem com que taxem de direitos dos “manos” e até mesmo de “desumanos”.

Há a disseminação de inverdades e conceituações equívocas. Mas, não buscam uma compreensão exata de que o direito de se expressar é um do direito humano, de ser e de viver fazem parte do mesmo grupo, ou seja, usa o direito e age contra ele. Século XXI, século da contemporaneidade, quase 100 anos após o genocídio aplicado pelo regime nazista onde ascendeu a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948, contudo, foi ratificada na Itália em 1993. Tais declarações trouxeram uma visão efetiva do que são direitos humanos, que são indivisíveis e universais, mas, ainda há a necessidade de uma autonomia para tal compreensão.

Tempo decorreu, mas busca-se explicitar se o avanço veio e se as valorizações dos direitos decorreram junto às evoluções. Há uma grande luta e esforço para respeitar e fixar a liberdade, uma luta para efetivar e respeitar todos os direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos está atrelada na busca ao reconhecimento de suas cidadanias de seus direitos mesmo antes de nascer. Porém, sem a emancipação para a autonomia do sujeito essa compreensão e efetivação vai perpassar por tempos, e mais direitos serão lesados.

Flores (2009) afirma que

[...] na qualidade de pessoas que refletem sobre — e se comprometem com — os direitos humanos, reside em “colocar frases” às práticas sociais de

indivíduos e grupos que lutam cotidianamente para que esses “fatos” que ocorrem nos contextos concretos e materiais em que vivemos possam ser transformados em outros mais justos, equilibrados e igualitários. Por isso, a verdade é posta por aqueles que lutam pelos direitos. A nós compete o papel de colocar as frases. E esse é o único modo de ir complementando a teoria com a prática e com as dinâmicas sociais: chave do critério de verdade de toda reflexão intelectual. (FLORES, 2009, p. 25)

Dessa forma, a sociedade por sua vez deve fazer uma conciliação da teoria com a prática, fazer-se compreender de maneira sólida do real significado dos direitos sua importância no âmbito coletivo. Numa tentativa de retirar a banalização e taxaço que parte da sociedade tem sobre a temática supracitada. Faz-se explicitar que para que uma sociedade seja justa são necessários os respectivos direitos.

As buscas para que a justiça seja feita pelas próprias mãos violam os próprios direitos abordados na declaração universal, infringindo também as legislações brasileiras. A CRFB/88 que regula, institui, ampara e define é uma das legislações mais humanas do mundo e até mesmo a que mais luta pelo social dentre as sete Constituições Federais Brasileiras, ela é a que mais busca garantir e efetivar a dignidade humana no mundo.

Porém, nenhum tratado, código ou uma constituição gera direitos humanos, reconhecem os direitos, mas não a cria. Os direitos surgem das ruas, do cotidiano popular, dos conflitos. A luta por direitos deixa de ser de apenas um indivíduo e passa a ser de todos, de um coletivo. A omissão sempre vai ser algo presente e que retorna, isto é, caso o indivíduo não importa que o direito de seu colega seja violado, uma hora vai se repetir isso poderá ser um círculo vicioso. A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que os humanos já têm direito pelo simples fato de existirem, parecendo até uma redundância. Mas assegura que essa condição não se baseia em caráter social ou econômico, ou seja, de todos e para todos. Contudo, há lugares em que ter direitos não valem muito, pois não podem exercê-lo, como no caso de falta de materiais para efetivar o exercício.

Flores (2009) faz uma subdivisão para uma melhor explicação acerca dos Direitos Humanos, subdividindo em – O “o quê” dos direitos, explica que os direitos são bem mais do que demonstram, são processos que resulta de lutas, Von Ihering (1872) traz em sua obra, *A Luta Pelo Direito*, que a definição de direito confronta as injustiças sociais, faz entender que foram a partir das revoluções que o direito veio a existir e de certa forma, positivado. Em sua segunda subdivisão, Flores (2009) aborda – O “por quê” dos direitos, trazendo as indagações dos reais motivos dos porquês das lutas, afirma que as pessoas defensoras falam que já é algo alcançado, que muitas das vezes não necessitam de um maior objetivo para se investigar. Analisando de outro ângulo, traz que essa idealização vai além do que se relaciona com o direito, no caso seria o seu real significado. Traz o questionamento do porquê lutamos pelos direitos.

Falamos, por conseguinte, dos processos de divisão social, sexual, étnica e territorial do fazer humano. Segundo a “posição” que ocupemos em tais marcos de divisão do fazer humano, teremos uma maior ou uma menor facilidade para ter acesso à educação, à moradia, à saúde, à expressão, ao meio ambiente, etc. Ocupam a mesma posição nos referidos sistemas de divisão do fazer humano os habitantes da Noruega e os que nasceram na Somália? Algo ocorre para que isso não seja assim (FLORES, 2009, p. 30).

A existência de direitos não quer dizer que há o exercício, nos locais onde mais há desigualdade, cada vez mais os acessos aos direitos ficam restritos, não podendo ser alcançados. A referida colocação da Noruega e na Somália, vai muito além de ter direitos, apesar de parecer algo como uma linha tênue, é necessário poder exercer. Há países que fazem parte da Declaração Universal, que suprimem os direitos de seus cidadãos. A luta pelo direito existe por isso, na tentativa de algo equacionado. As revoluções buscam essa disposição de todas as condições necessárias para que seus direitos sejam efetivos, consolidados e aplicados a todas às questões.

Em sua última subdivisão, mas de grande relevância, Flores (2009, p. 31) verifica – O “para quê” dos direitos. Enfatiza o termo

dignidade humana, abordando a aproximação ao direito, “A dignidade é um fim material. Trata-se de um objetivo que se concretiza no acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja ‘digna’ de ser vivida”.

A dignidade humana seria uma conjuntura de acesso por igual, sem qualquer hierarquização e distinção. No âmbito jurídico, temos como alicerçados as lutas jurídicas, as quais são de extrema importância para a efetivação dos direitos humanos. No que tange as resistências com a neutralidade na área científica, são os Direitos Humanos. Para uma luta em desfavor a hegemonia. Neutralizar seria para os “fracos”, defensores dos direitos humanos luta, torna-se empoderado, se manifesta e não se omite diante de violações contra os direitos, mesmo que não viole o seu diretamente, mas viola o direito humano de outrem.

DIVERSIDADE E CULTURA NO BRASIL

Nas tentativas de explicitar a conceituação de cultura e diversidade não se pode simplesmente indagar um conceito sem fazer um panorama pode se tornar algo não inviável. A cultura deriva de várias regiões, dos povos nativos. Diante desse prisma Bauer (2016) traz em seu artigo alguns tópicos para auxiliar na compreensão. A aproximação epistemológica que aborda sobre as falas na cultura, traz à baila aspectos da obrigatoriedade da construção de uma síntese sobre cultura. Que de forma aberta opta por um todo, quanto às culturas das teorias.

A menção do conceito de open software, que representa um software livre, mostrando a amplitude de todo esse conceito. A racionalidade da cultura diante das diversidades elencadas na comunicação, abordando que a cultura não somente deriva da origem, mas também de uma visão de futuro. De diferentes horizontes, lugares e seus movimentos. A racionalidade da definição de cultura apresenta desenvolvimentos relacionados às mudanças, dessa forma, há uma forma de equilíbrio entre a assimilação e acomodação.

A comunicação é uma questão de complexidade cultural. Há muitas possibilidades e oportunidades de dar um sentido ao processo de troca de informação de todos os lados da parceria, dos produtores, dos mediadores e dos consumidores. Não há uma *lex naturalis* e não há protocolos metafísicos que ditem como a comunicação tem que ser feita, nem como ela deve parecer. (BAUER, 2016, p. 9)

Diante disso, não há uma forma expressa quando sua regulação. Conhecimento cultural é também um cálculo, dessa forma a racionalidade relacionada a comunicação está atrelada à noção de um todo e até mesmo aceitável em seu sentido. Logo que se entende todo o leque da diversidade na prática, refere-se também que há um contexto político onde se tem a interdependência em sua organização, fazendo jus ao contexto de política, econômico e até mesmo o social público. O ambiente midiático tem por sua vez a capacidade de levar uma conexão da conversação, conhecido também por metacomunicação, leva toda a informação aos locais onde não há discurso ou onde o discurso é raso. Antemão, a cultura midiática deve preocupar todos os participantes no que tange levar a consciência pública.

Na comunicação há além de oportunidades, existem desafios. Apresenta uma complexidade da vida, de uma maneira que não é algo que se presente fora das comunicações. Mostra formas de ruptura, como a metodológica,

[...]descreve uma sociedade que está numa ruptura metodológica. Isso não é nada mais que um jeito de compreender o cálculo de uma descrição e descrever o cálculo. Ao descrever a observação calculadora de uma sociedade, esta se torna uma performance descritiva. Talvez isso seja (já) uma forma de esclarecimento e explicação, e talvez isso já ajude em ganhos de perspectivas (BAUER, 2016, p. 7).

E a de inteligência,

[...] descreve uma sociedade em relação a um ponto de referência crítico. É um pouco mais que apenas uma descrição. Ela é uma descrição da descrição, a observação da observação da sociedade. A ruptura inteligente coloca a observação de um sujeito dentro do sujeito da observação. Isso exige uma

decisão de perspectiva, que só é possível depois de um processo de distinção entre diversas opções, a fim de ser capaz de distinguir, entre essas opções, os seus critérios de distinção. (BAUER, 2016, p. 7)

Pensa-se nas questões de habilidade e autoridade. As formas de ruptura é uma maneira simples, mais racional de entender e de ter uma percepção consciente da teoria criativa com a prática da comunicação. Almeja uma racionalidade que escolha análises tipificadas como críticas. Como é a regra das regras, a tal. Que determina as outras. É preciso um entendimento não alienante, um conhecimento de toda uma discussão pública para sair das crises com referências às mesmas.

A discussão que permeia os debates da diversidade cultural mostra-se que a sociedade em companhia da cultura do Brasil mostra uma vivência de significativas mudanças, faz-se uma referência também a criação de um suporte para sua construção. Tal diversidade pode ser entendida em sua consolidação tanto pela entrada do Brasil no mundo. A cultura brasileira pode ser entendida como um eixo central que une muitas diversidades. Exemplo, cada região brasileira tem sua cultura específica, cidades tem suas crenças, e o Brasil une todas, no contexto que se entende, cultura brasileira. Diante dessas referências, apresenta toda a diversidade e pluralidade cultural.

Milton Moura (2010) diz que “Podemos nos perguntar, então, o que seria a democracia cultural em sociedades tão diferenciadas”. Reflete que há um conhecimento de que é vital a não invisibilidade dos grupos conhecidos como minorias, que por sua vez pode até nem ser minoritário, mas é entendido de tal forma. Aborda de maneira significativa as formulações identitárias, de maneira contornada.

Um exemplo vibrante deste aspecto da dinâmica de construção identitária no Brasil é o festival de Parintins, em que elementos de diversos estados/regiões se entrelaçam para produzir uma festa que se configura, progressivamente, como tradicional e moderna, local e nacional, pontual pela eventualidade e macrosazonal pela abrangência em termos de negócios, religiosa e profana (MOURA, 2010, p. 16).

Esses tipos de eventos servem para fazer uma integração, apresentar referências no que se refere ao turismo, além de mostrar a brasilidade para todos os seus turistas, tanto nacionais como internacionais. Aborda a importância das identidades culturais, não só daquela determinada região, mas uma troca de conhecimentos sobre as regiões. Em contrapartida, as pessoas que habitam ali percebem a riqueza do seu patrimônio.

A partir do entendimento de cultura e arte, traz a questão dos artistas famosos mundialmente e suas artes que representam o local onde moram. Luiz Gonzaga com o baião, representando a cultura do Nordeste. Brasil, país da miscigenação onde há várias formas de expressão cultural. As exposições são através de músicas, cinemas, teatros e arte. Leva cultura. Também é utilizado a turistização, onde atrai visitantes para ver os patrimônios culturais.

Os contornos de um gênero ou de um estilo musical têm hoje que negociar seu delineamento com muito mais jogo de cintura. Ou seja, não se trata simplesmente da migração de compositores, intérpretes e bandas de um estilo a outro, e sim de diversificar as formas de atuação cênica e o repertório. Costuma-se dizer que este ou aquele artista “adaptou-se” ou “adequou-se” a novas exigências de mercado. Ora, o artista de sucesso não pode não atuar num jogo complexo de negociação de contornos, em que participam inúmeros agentes/agências (MOURA, 2010, p. 20).

Isto é, por mais que o artista se adequa ao gosto, ele nunca deixa de apresentar a relação da sua arte à sua terra, sempre está ligado de maneira intrínseca nela. Analisando o contexto musical hoje no Brasil, é notório que os ritmos que mais perpassam nos topos são aquelas meteóricas, que aparecem em forma de forró, lambada e até mesmo na forma brega. Tomam uma proporção rapidamente.

É notório também a importância na questão de representatividade no âmbito artístico. Públicos como LGBTQIAP+ e pessoas com deficiência que de fato eram poucos no ramo foram se dando espaço e hoje são fenômenos culturais. Mostra a importância da diversidade cultural, morta nas várias formas do

ser humano. O único ser ciente e capaz de repensar e atuar de maneira diversificada é o ser humano.

A CIDADANIA NO BRASIL À LUZ DA CONTEMPORANEIDADE

Seguindo nessa discussão, a questão dos reconhecimentos da colonialidade sobre as demarcações de terras quilombolas, onde por sua vez foi instituída e reconhecida na carta magna brasileira, a CRFB/88. Nota-se que desde a colonização, onde europeus tomaram posse de terras que já haviam sido povoadas, há um pensamento eurocêntrico. Com a evolução dos séculos, a contemporaneidade atrelada à concepção de egocentrismo viveu-se presente na sociedade.

Antemão, observa-se que a colonialidade e o próprio colonialismo obteve por si uma forma um tanto quanto restritiva no quesito que eles dominavam, a apropriação das terras brasileiras. Desse ângulo eram divididas em 3, sendo a marca, o registro e o mito. A marca podia ser abstraída como um processo de extrema violência com pessoas negras, que eram taxados como inferiores, isto é, a população indígena e a população negra era tratada como subordinada no que se refere às relações étnico-raciais. A terminologia do registro se caracterizava pela segregação das ilegalidades formais e as posses abstratas. Daí surgiu o mito da desocupação, que tem referência nos negativos reconhecimentos dos títulos de terras.

A terminologia do colonialismo, uma expressão que foi determinada pelas chefias colonialistas abrange um nível de cargos, uma subordinação. Entender os termos supracitados é compreender todo o contexto que foi a colonização e o que derivou dela. Ressalta-se a escravidão, a exploração de matérias. Diante de um panorama histórico, o Brasil tivera 7 constituições, onde eram marcadas por preconceito e até mesmo por misoginia. Trazia consigo em seus escritos nada referentes aos negros e muito menos as garantias das demarcações de terras e direito das mulheres. A

invisibilidade era tremenda, até a última CRFB, onde é conhecida como a constituição mais humana da história do Brasil.

A propriedade, na Constituição Federal de 1988, é um princípio fundamental que se estende aos remanescentes de quilombos. Reconhecendo-se o traço de continuidade da tradição proprietária no texto constitucional, cabe os seus efeitos serem garantidos aos quilombolas na mesma extensão assegurada no transcorrer dos séculos aos brancos superiores (SILVA; PONTES; MILANO, 2016 p. 16).

Dessa forma os direitos às terras são garantidos por lei, a questão é saber se na prática ocorre dessa maneira. Por mais que haja direitos, há massacres, há mortes de nativos. Há morte cultural. Antemão, além de ter direitos, eles precisam ser exercidos para assegurar as terras remanescentes. Um exímio exemplo de que a CRFB está no caminho certo no que se refere aos direitos quilombolas é a sentença emitida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) do caso Povo Saramaka Vs. Suriname, que é um povo que lutou por suas demarcações de terras, derivadas dos problemas da colonização. Que é o direito de ser titular de uma forma não individualista, mas coletiva.

O Movimento do Sem-Terra (MST) também vigorou, deu força política a toda uma população excluída, impulsionou a população latifundiária. Os quais lutaram bravamente para ter suas terras. De fato, invadir terras públicas representa a ilegalidade, porém, diante do tempo que foram oprimidos podem-se atenuar suas invasões. Por mais que seja nova a constituição, a velha política persistiu por muito tempo, o poder legislativo que eram corruptos, eram meramente taxados de incapazes, perfazendo sempre o conceito de velha política. As eleições diretas, que ocorreu após 1988 fez com que a nação elegeisse por sua vez um ser despreparado para lidar com tal cargo, porém, é entendível pela questão de terem passado por um regime totalmente antidemocrático, afoitos por uma eleição honesta e que se efetivasse pela vontade do povo.

Apesar de ser democrática, a constituição em específico os direitos sociais sofreram ameaças. Nela está assegurando uma

aposentadoria para pessoas com deficiência e pessoas maiores de 65 anos, que não necessariamente precisam contribuir para a previdência. Trouxe consigo o auxílio paternidade, que é uma licença por nascimento dos filhos. Também contribuiu para a baixa taxa de mortalidade infantil. Os indicadores básicos da qualidade de vida, por mais que seja de uma forma bem lenta, melhorou. Mas de contramão assuntos como a privatização de todo o sistema penitenciário voltou à tona. Carvalho (2001) “Mas as maiores dificuldades na área social têm a ver com a persistência das grandes desigualdades sociais que caracterizam o país desde a sua independência, para não mencionar o período colonial” (p. 207).

Dessa forma a sociedade que é cidadã, seguindo os passos de Jessé de Souza (2003), romantizam o sofrimento e ações desumanas de fato, a subcidadania. Diante disso, ações sub-humanas são denominadas de épicas. De ações magníficas. Perfazendo assim a humilhação se tornar algo comum para conseguir algo já garantido na constituição cidadã. Contudo, a taxa de analfabetismo ainda é muito preocupante, ainda mais em certas regiões do Brasil.

O programa de políticas públicas para uma melhor distribuição de renda e democratização do acesso e permanência na educação poderia auxiliar a sanar o analfabetismo no Brasil. Por mais que tenham escolas, há famílias de baixa renda é necessário a família toda trabalhar para manter sua renda, tal o motivo da evasão escolar e o aumento do analfabetismo e o analfabetismo funcional. Conceito que está ligado intrinsecamente a essa temática, é a desigualdade racial.

Por mais que os períodos coloniais tenham se passado há séculos, ainda existem serviços desiguais, escravos ou análogos à escravidão. Rememorando os direitos civis que durante o regime da ditadura militar foram restritos, retornou após seu fim. Ocorreram várias censuras, isolamentos, e toda organização era tratada como um "motim". Representa não estar distante assim, diante do atual cenário da política partidária brasileira.

O remédio constitucional Habeas data, veio com a promulgação da carta magna, vindo também o mandado de

injunção, o código de defesa do consumidor. À luz dos direitos, em 1996 efetivou a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos, para preservar e não deixar obsoletos os direitos. Os dados de pessoas que não sabem de seus direitos ou que não lutam por ele é um tanto quanto preocupante. Fazer justiça com as próprias mãos não é fazer justiça.

A formação neste sentido deve iniciar-se nos primeiros anos de vida do ser humano e deve possibilitar o exercício contínuo da cidadania, da apreensão dos conteúdos acumulados historicamente sobre os direitos humanos e dos valores primordiais da defesa da democracia e da justiça social. Estes conhecimentos devem relacionar-se ao dia a dia das pessoas e da realidade social em que elas estão inseridas. A apreensão destes conhecimentos almeja o desenvolvimento de ações na busca da materialização de todos os direitos que assegurem uma vida digna e contribuam à formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com a realidade social local e universal (SILVA; TAVARES, 2013, p. 16).

Nessa linha que a educação em direitos humanos se faz importante, para uma educação cidadã emancipatória. São princípios importantes para a não violação dos Direitos Humanos. As práticas contínuas de princípios humanos são basilares para a liberdade pessoal e coletiva, política e até mesmo econômica. Há o ensinamento do respeito ao direito de forma totalitária e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca da temática em questão não se limitam em estudos rasos e muito menos se esgotam com trabalhos o qual apresentam. Um tema amplo, principalmente em relação a cidadania em Direitos Humanos e o papel da educação, na necessidade da importância da escola e no âmbito educacional e implementação do plano. O senso comum é uma conjuntura de ideias decorrido diante de vivências, atos, situações as quais não se buscam evidenciar.

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2008, p. 25).

Dessa forma, falar em Direitos Humanos é enfrentar as demasiadas formas de informações à luz da contemporaneidade. Seguindo nos entendimentos de Flores (2009), a deturpação de ideias no que se refere aos direitos se divide em duas linhas divisórias, sendo elas racionais e as práticas. Uma visão vazia, abstrata das determinadas vivências nos âmbitos sociais, são centradas em identidade. Por outro lado, a visão ligada ao próprio eixo, das ideias do particular perfazendo os valores das diferenças.

Por mais onde possa haver conflito de ideias e de interesses, o direito vai estar lá presente para garantir a liberdade e a neutralidade diante de todos. As concepções dos direitos individuais e culturais são as bases do direito consuetudinário, derivando dos costumes e crenças. Mas deve haver uma educação crítica, uma autonomia para que os indivíduos não tentem impor tais costumes acima do direito positivo. Os seres humanos são seres sociáveis dotados de percepções sociais, mas deve haver uma dosagem para que não viole a cidadania e os direitos humanos.

Antemão, as formações cidadãs são intrinsecamente ligadas às culturas, tornando o social com entendimentos que partem da multiculturalidade. Não sendo possível a garantia e efetivação do respeito às demais culturas onde não há respeito aos direitos básicos, os direitos humanos. Deve-se sempre ser considerado o respeito. Às diferenças para uma emancipação coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, 2008.

ÁVILA, E.; VAZ, D. *O pensamento de Gramsci na construção da autonomia e emancipação do sujeito*. Desafios da Educação: Desafios Contemporâneos, São Carlos - SP, p. 25-43, 9 dez. 2020.

BAUER, T. *Cultura da diversidade: uma orientação teórica para a prática cultural de cooperação social* [2016] Galaxia (São Paulo, online), n. 33, p. 05-19.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996.

CARVALHO, J. M. de. *A Cidadania Após a Redemocratização*, in CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

FLORES, J. H. *De que falamos quando tratamos de direitos humanos: os direitos humanos como processo*. in FLORES, J. Herrera. *A (re)invenção dos direitos humanos*. Florianópolis: IDHID, 2009.

FRIGOTTO, G. *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

IHERING, R. V. *A luta pelo direito*. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K. *Sobre a questão judaica*. Obra de 1843. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOURA, M. *Cultura e Diversidade Considerações sobre a multiplicidade das manifestações* [2010] *Antíteses*, vol. 3, n. 5, p. 321-346.

SILVA, E. F. PONTES, Daniele Regina e MILANO, Giovanna Bonilha. *Terras Quilombolas no Brasil: Das Técnicas de Dominação Colonial ao Reconhecimento Democrático-Constitucional* [2017] *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, v. 4, n. 2, pp. 126-147.

SOUZA, J. A construção social da subcidadania – Parte 3 – Belo Horizonte: Ed UFMG / Rio de Janeiro: Iuperj, 2003.

A CIDADANIA COMO PROCESSO DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

*Jhenyffer Skopek Cabral
Danillo Freire Pacheco*

INTRODUÇÃO

Peter Demant, em “Minorias: direitos para os excluídos” (2003), alude que a cidadania é a “existência de direitos políticos completos e iguais” (2003, p. 343). No entanto, com o advento da modernidade ocorreu o processo de colonização, surgindo a dicotomia entre colono *versus* colonizado. Este que foi violado, explorado e coagido pelo colono, rompendo com o ideário de garantia de seus direitos. Nesse sentido, a problematização que move a presente discussão é: Como que se garante que as minorias convivam em sociedade, onde seu direito de cidadania lhes é negado?

Em *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, José Murilo de Carvalho (2015) aborda que “tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos” (2015, p. 15), de modo que os indivíduos que possuíssem apenas alguns desses direitos seriam cidadãos incompletos. Nota-se ao analisar o processo histórico, político e social da formação das civilizações no advento da modernidade, destacando-se as Américas, África, Ásia e Europa, a colonização rompeu de forma abrupta e violenta com os direitos dos indivíduos.

No processo de colonização foram-se configurando novas identidades como índios, negros, mestiços, amarelos, essa fusão foi denominada por Paul Gilroy (2001) de “Atlântico Negro”, pois o mar foi o meio por onde se transportou os indivíduos, promovendo o entrelaçamento de culturas e experiências, mas também

propiciou a violência e a exploração. As sociedades modernas estão arraigadas nesses fatores de dominação e poder, os quais se desdobram na desigualdade social, o racismo estrutural, o preconceito contra essas novas identidades, relegando estes a condição de “minorias”.

Diante do exposto, este artigo propõe-se investigar a “cidadania” como uma categoria, esboçando um breve panorama entre as interfaces histórica e jurídica. Para tanto será tomado como fontes para o debate realizado: *Minorias: direitos para os excluídos* de Peter Demant (2003), *Cidadania no Brasil: o longo caminho* de José Murilo de Carvalho (2002), *Constituição Federal* (1988) e a *Lei Afonso Arinos* (1951). Objetivando, portanto, demonstrar que mesmo com a criação de leis e o processo de lutas em prol da garantia dos direitos, à “minoria” ainda é trivializada e explorada. Com isso, este trabalho é dividido em três momentos. No primeiro, debateremos sobre o conceito de cidadania em sua origem europeia, como também os indivíduos que não eram vistos como cidadãos. No segundo momento, abordaremos o processo histórico da cidadania no Brasil e quais os empecilhos de sua consolidação, como a exploração, a escravidão e o racismo. Por último, no terceiro momento, trataremos da legislação e dos movimentos em prol da luta e garantia dos direitos aos cidadãos, por exemplo, a Frente Negra Brasileira (FNB) e a *Constituição Federal* (1988).

CIDADANIA EM DEBATE: HISTÓRIA, POLÍTICA E LEGISLAÇÃO

Sabeis muito bem que somos exploradores. Sabeis que nos apoderamos do ouro e dos metais e, posteriormente, do petróleo dos “continentes novos” e que os trouxemos para as velhas metrópoles. [...] A Europa, empanturrada de riquezas, concedeu de *jure* a humanidade a todos os seus habitantes; entre nós, um homem significa um cúmplice, visto que todos nós lucramos com a exploração colonial. Jean-Paul Sartre no prefácio de *Os Condenados da Terra*.

A cidadania como direito civil e político nada mais é do que um direito individual, que favorece uns em detrimento de outrem.

Na Europa Ocidental do século XVIII, o direcionamento do pensar cidadão deixou de lado o mais importante, as identidades coletivas, por ter se emergido em uma sociedade que predominava o pensamento homogêneo, as diversidades e a heterogeneidade não foram vistos como problemática que precisassem serem pensadas e resolvidas.

O cidadão proveniente do *Aufklärung* (Iluminismo)¹ do século XVIII, pouco tinha a falar sobre como lidar com as diferenças da cor da pele e do idioma; se importara apenas com as questões revolucionárias: contra os monarcas, aristocratas e seus inúmeros privilégios. Não obstante, a situação mudou por meio das revoluções políticas, industrial, demográfica, que unificaram os povos em prol de buscas e lutas rumo à modernidade, em que a unificação dos indivíduos abriu as portas para a confrontação da diversidade e, mais do que nunca, se fez necessário as reflexões para a convivência de ambos.

Nessas buscas, acreditara-se que a abrangência do conceito de cidadania para englobar todos, e todos no sentido literal, legitimaria a simultaneidade de diferenças, mas acarretou na negação de que há grupos diversos, por meio da utilização de princípios genéricos, tal meio mostrou-se inoportuno, chocando-se o (utilizo-me de Platão) mundo das ideias com a realidade dura e árdua da discriminação social cada vez mais enraizada na sociedade.

Aludindo ao conceito de cidadania como ocidental, percebe-se que ocorrera na Europa buscas incessantes para a expansão dos direitos de cidadania. O pensamento asiático se limitava em

¹ Immanuel Kant no ensaio *Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?* (1784), aborda que o iluminismo “é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado” (1990, p. 1), no entanto, trivializa o debate sobre raça; estando preocupado apenas com o desenvolvimento subjetivo do indivíduo, coordenada por uma moral e princípio racional universal. Para Kant a dignidade humana inicia-se após a separação total com os animais, pois deve “tratar o homem, que agora é mais do que uma máquina, segundo a sua dignidade” (*Ibidem*), mas para essa ação ser realizada necessita-se da ruptura com os preconceitos e o respeito à diversidade.

ponderar tão unicamente em uma sociedade dividida em classes em que cada um possuía suas obrigações e seus privilégios sem que houvesse a inclusão de grupos diferentes, no qual o direito lhes seriam inerentes pelo simples fato de serem seres humanos. Enquanto que os mulçumanos já se posicionavam no sentido da igualdade a todos os fiéis, na verdade trata-se de uma inclusão-exclusão, pois ficavam excluídos do princípio igualitário às mulheres, escravos e os não-fiéis.

Algo diferente acontecera na Cristandade Latina, onde as ideias herdadas da Antiguidade Clássica, proporcionou o desenvolvimento acerca dos direitos políticos mais pluralistas, diversificado (DEMANT, 2003, p. 345). Por conseguinte, o progredimento da cidadania teve seu início na sociedade europeia branca e cristã onde não havia disseminações internas e com poucas minorias. Alguns Estados como, França e Holanda, eram em maioria homogêneos, diferentemente dos Estados Unidos, que o primeiro a se tornar independente, passaram a vivenciar a questão das minorias, no qual os negros, sendo em grande parte escravos, eram excluídos dos direitos constitucionais, por exemplo o direito civil da cidadania (*Ibidem*).

A Revolução Francesa (1789), “aboluiu as divisões societárias baseadas em privilégios feudais, e pela primeira vez introduziu uma sociedade de cidadãos igualitários” (DEMANT, 2003, p. 346), ao menos juridicamente, enquanto que na esfera econômica e pessoal eram pessoas livres, eminentemente aptos aos interesses individuais e familiares, portanto, desiguais. Todavia, as ideias francesas revolucionárias não permaneceram somente na França, adentrando-se em outros países da Europa, o lema “liberdade, igualdade, fraternidade” já despertaram tantos outros movimentos nacionais e liberais, que *a posteriori* viriam assistir a era do nacionalismo europeu, com o desaparecimento de Estados dinásticos, para o surgimento de Estados nacionais, autodeterminação da nação, onde o nacionalismo, segundo Eric Hobsbawm, “se tornou uma ideologia manejável dentro da estrutura do liberalismo burguês e compatível com ele. Um mundo de nações viria a ser um mundo liberal e um

mundo liberal seria feito de nações” (1991, p. 113), em que este “[...] ataca a democracia, demole o anti-clericalismo, luta contra o socialismo e solapa o pacifismo, o humanismo, o internacionalismo e o liberalismo” (1988, p. 203).

Em decorrência, houve, assim por dizer, a superlotação demográfica, onde o emergir dos novos Estados ocasionou em unificação de comunidades que outrora isoladas, agora agrupadas com outras culturas divergentes de sua origem confrontando as diferenças, sendo necessário o desenvolvimento de novos mecanismos de convivência.

A descolonização² abrangeu vários Estados internacionais – por exemplo na África, Índia e no Oriente Médio –, e a partir do século XIX chegara a vez das Américas. Como se sabe, as sociedades americanas são resultado da interação, ou melhor dizendo, de ininterruptos estupros e violações das civilizações indígenas, como não bastasse, tem-se também o tráfico de escravos, melhor, comercialização irracional de seres humanos de origem africana, rompendo com o ideário de liberdade do ser humano. Essa interação é resultado denominado por Paul Gilroy de “Atlântico negro”, no qual a comercialização marítima interligou e transformou culturas e experiências entre Europa, África, Américas e Ásia.

A contaminação líquida do mar envolveu tanto mistura quanto movimento. Dirigindo a atenção repetidamente às experiências de cruzamento e a outras histórias translocais, a ideia de Atlântico negro pode não só aprofundar nossa compreensão sobre o poder comercial e estatal e sua relação com o

² A descolonização é, como afirma Frantz Fanon, “sempre um processo violento”, no qual acontece simplesmente a “substituição de uma ‘espécie’ de homens por outra ‘espécie’ de homens. Sem transição, há substituição total, completa, absoluta”. Essa transformação ocorre de forma abrupta, impetuoso e coativa, na qual o colono tira seus bens do sistema colonial. Portanto, a descolonização nunca é resultado de uma operação mágica ou negociação amigável, é o encontro de forças antagônicas onde opera o signo da força entre colonizador e colonizado, por ser “um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo” (FANON, 1968, p. 25-27).

território e o espaço, mas também resume alguns dos árduos problemas conceituais que podem aprisionar ou enrijecer a própria ideia de cultura (GILROY, 2001, p. 13).

As ondas emancipatórias se espalharam. Américas, Ásia e África rapidamente se veem imbuídas pelo ideário europeu de autodeterminação, tornando-se alguns países independentes e surgimentos de outros. Todos, no entanto, heterogêneos.

Porém, algumas lutas pela liberdade não foram bem vistas, por exemplo as revoltas nas Américas Central e do Sul, como é o caso da Revolução Haitiana (1791-1804), que inspirada pelas ideias iluministas, “o negro haitiano, escravizado pelos colonizadores franceses, fez uma revolução para que as promessas de liberdade e igualdade universais fossem estendidas a eles” (ALMEIDA, 2021, p. 27).

A discriminação racial que preponderou nos EUA deu-se principalmente economicamente devido à exclusão da cidadania de escravos, que infelizmente eram em sua maioria negros. Partindo da reflexão de Silvio Almeida, podemos caracterizar a discriminação racial como “atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (2021, p. 32), ou seja, o poder por meio do uso da força é a via construtora da discriminação, no qual é através deste que se tem as atribuições das vantagens e desvantagens por conta da raça.

A população negra existente em solo norte-americano é em grande peso descendentes de homens que foram retirados de suas casas à força para serem feitos de escravos em terras desconhecidas, sendo explorados como propriedades privadas de outros homens e utilizados como meio de produção do feito do colonialismo. A minoria negra pode-se ser entendida como um projeto, “empreendida para suplementar a mão-de-obra indígena insuficiente” (DEMANT, 2003, p. 367), partiu-se então para soluções econômicas que se basearam na raça, como expressa na

música “A Carne” de Elza Soares (2002), “a carne mais barata no mercado é a carne negra”.³

A concentração da população negra escravizada era grantesca, de tal modo que perante o medo de resistências era necessário o uso do controle violento pelos brancos, perpetuando a exploração escravocrata mesmo após países abolirem o sistema vigente até então, até que, finalmente, ocorreu em meados do século XIX o fim do tráfico de seres humanos, e conseqüentemente a abolição da escravidão, que ocasionou na região sul norte-americana a emancipação dos negros tornando-os, ao menos em teoria, cidadãos igualitários (DEMANT, 2003).

II

No Brasil Colônia a escravidão penetrava em todas as esferas sociais, lugares e classes. A esse respeito, escreve José Murilo de Carvalho, “a sociedade colonial era escravista de alto a baixo” (2015, p. 26), haja vista que os escravos não eram considerados cidadãos, detentores de direitos e deveres regidos por uma Constituição. Dessa forma, denota-se que a exploração da mão de obra, do abuso de violência e dominação, rompe com esse processo de “direitos das minorias”.

O escravismo colonial, séculos XVI a XIX, foi o modo de produção que preponderou durante anos no Brasil, trouxe consigo a objetificação do corpo negro no qual, por meio da escravização dos corpos, a exclusão social foi colocada como condição impositiva, onde a “cidadania” não lhes pertencia, a qual a partir da “liberdade” começara os problemas enfrentados pelas minorias. A negação de serem os negros seres humanos sujeitos de direitos, os colocou em disputa econômica contra os brancos. Devido a cor

³ Composta por Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette, a música mencionada alude para a desvalorização, preconceito e segregação, que o corpo negro enfrenta diariamente na sociedade brasileira, colocado como um ser menos importante, um corpo alienado; de certa forma, evidencia o fato do racismo já ser algo estrutural, fazendo com que haja o discurso que não há racismo no país – uma utopia.

da pele foram elaboradas leis de segregação racial no qual os proibiam de permanecerem em ambientes destinados aos brancos, ainda que se tratasse de estabelecimentos públicos. A raça então, os colocou de volta em situação de inferioridade estrutural, ou seja, o fim da escravidão nada mais fez do que aflorar a questão racial que até hoje insiste em perpetuar. Como fala Almeida, “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos socialmente considerados minoritários” (2021, p. 31).

É notório durante o processo histórico a existência de três ideologias que visavam solucionar o problema da minoria, mas que em longo prazo suscitaria divisões políticas vindouras (DEMANT, 2003, p. 369). A primeira vinha a preconizar que deveria ser realizado esforços econômicos e individuais, de tal que os negros seriam gradualmente integrados na sociedade; a segunda e mais promissora, tem-se a luta por meio de ativismo institucional juntamente com os brancos progressistas; a terceira e inviável, propunha que se instruisse o separatismo negro, ou seja, o “racismo reverso”, onde se preponderaria a supremacia negra mantendo sua pureza. A escravidão, ainda hoje, deixou marcas profundas na sociedade brasileira que permeiam até os dias atuais. Como afirma José Murilo de Carvalho:

José Bonifácio afirmou, em representação enviada à Assembleia Constituinte de 1823, que a escravidão era um câncer que corroía nossa vida cívica e impedia a construção da nação. A desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática. A escravidão foi abolida 65 anos após a advertência de José Bonifácio (2015, p. 228).

Desde a década de 1880, a história das minorias tem sido de reivindicações de integração social, que a partir do século XIX as discriminações raciais culminaram em divisões demográficas tendo como consequência o surgimento de guetos, a marginalização negra com o nascimento das periferias e das favelas são formas evidentes dessa herança colonial, haja vista que estas práticas são arraigadas de um processo estrutural.

Nesse sentido, na obra *Quarto de Despejo* (1960), Carolina Maria de Jesus traz relatos da vivência da autora enquanto mulher pobre, preta, solteira e favelada, em que conta a história em particular de uma catadora de lixo da grande (pequena) São Paulo, onde encontrava o sustento seu e de seus três filhos, como descreve em uma passagem, “esquentei o arroz e os peixes e dei para os filhos. Depois fui catar lenha. Parece que vim ao mundo predestinada a catar. Só não cato felicidade” (1963, p. 72), é perceptível a irresignação, por meio da autora, da realidade de vida que acaba sendo imposta pela própria sociedade que tem o dever de cuidar dos seus semelhantes. Não é preciso que um branco relate a vida do negro, já que a autora, por meio de seu olhar, mostra a realidade de quem vive a exclusão social, não apenas singular, mas de modo que escancara o cotidiano dos marginalizados, uma vez que segundo Foucault, “o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem” (1979, p. 71).

A fome tem cor, preferência de classe. A fome é amarela. A fome faz tremer. A vida dos favelados, o racismo, a dureza da fome, da invisibilidade, é tão presente em nossos dias, que plausível fica afirmar que nada mudou, onde o racismo estrutural “transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar atual estado das coisas” (BERSANI, 2018, p. 193), portanto, o racismo é mantenedor das desigualdades sociais, arraigado a gênese do Brasil e permanecendo as transformações ocorridas até o atual modelo neoliberal.

III

O título da obra em comento, se choca com o disposto no ordenamento jurídico em seu artigo 6, onde é assegurado a todos o direito social à moradia. Todavia, o que se percebe é que a urbanização do país não ocasionou somente o nascimento das

periferias e favelas, como mencionado acima, mas também propiciou o isolamento social com a exclusão dos negros no tocante ao direito da cidadania.

A segregação racial era tanta e por todos os lados, que os negros norte-americanos sofriam opressão econômica, sendo impedidos de ascenderem socialmente (DEMANT, 2003, p. 370). Tal, somente vira um ponto de esperança em 1954 onde o Supremo Tribunal declarou a segregação racial institucional, abrindo caminho para os movimentos civis que explodiram a partir de então, tendo Martin Luther King Jr. como um dos grandes nomes na luta multirracial contra a desumanização negra (*Ibidem*).

No Brasil, os primeiros movimentos negros datam do período da escravidão; as rebeliões de escravos, a formação de quilombos e as irmandades, representaram experiências grandiosas e importantes da organização e luta. Em 1931, surge a Frente Negra Brasileira (FNB), denunciando a segregação racial, a falsa abolição e a pouca integração dos negros na sociedade. Já no ano de 1951, foi aprovada a primeira lei antidiscriminatória no Brasil, Lei Afonso Arinos, como demonstra seus artigos:

Art. 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de côr.

Parágrafo único. Será considerado agente da contravenção o diretor, gerente ou responsável pelo estabelecimento.

[...] Art. 4º Recusar entrada em estabelecimento público, de diversões ou esporte, bem como em salões de barbearias ou cabeleireiros por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de quinze dias três meses ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Art. 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular (BRASIL, 1951).

E mais tarde, em 1978, inspirado na luta norte-americana pelos direitos civis, foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU), que reivindicava uma democracia racial, bem como evidenciava a necessidade da luta antirracista no país. Também há de se falar na Lei 7.716/89, conhecida como Lei Caó, que prevê detenção de um a cinco anos para crime de discriminação racial, vedando a recusa ao acesso a estabelecimentos públicos ou privados, o impedimento de acesso aos transportes públicos, a recusa à matrícula em instituições de ensino, ofensas, agressões e tratamento desigual por motivação racial (BRASIL, 1989).

A partir da reflexão de Lyra Filho, vemos nas lutas dos movimentos sociais a concepção teórica do “direito achado na rua”, no qual se objetiva pensar o Direito derivado da ação dos movimentos sociais através da perspectiva que o entende como a legitimação da organização social da liberdade, representando uma visão dialética do direito constante de transformações e mudanças. O direito achado na rua nasce no clamor dos oprimidos, podendo ser entendido como processo histórico de libertação, “o direito, em resumo se apresenta como positivação da liberdade conscientizada e conquista nas lutas sociais [...]” (LYRA, 1982, p. 124), vem a ser então uma plataforma de construção de um direito emancipatório, entendido como uma liberdade militante que se constrói dentro da justiça nascendo do embate de classes.

Em suas observações, Boaventura ao analisar a sociedade do Rio de Janeiro, elucida para a existência do pluralismo jurídico interclassista dentro da sociedade de Pasárgada, comunidade que observou para seus estudos, em que havia e ainda há o direito dos opressores *versus* o direito dos oprimidos, denominado como “Direito de Pasárgada”, onde estes desenvolveram mecanismos próprio de jurisdição para lidar com a exclusão que enfrentavam por ser uma favela.

Utilizando-se de Boaventura, vemos a existência de um direito oficial no qual serve aos opressores,⁴ como é o caso das aprovações

⁴ Karl Marx e Friedrich Engels, na *Ideologia Alemã*, ao analisar o surgimento e

de leis que visavam a segregação racial mantendo as aparências igualitárias, porém iguais separados. A respeito, Boaventura descreve que o direito dos oprimidos, o direito de Pasárgada:

Não é um direito revolucionário, nem tem lugar numa fase revolucionária da luta de classes; visa resolver conflitos interclassistas num espaço social “marginal”. [...] Representa uma tentativa de neutralizar os efeitos da aplicação do direito capitalista de propriedade no seio das favelas (SANTOS, 2015, p. 76).

O novo direito seria oriundo das classes oprimidas, que venham a se emancipar tornando-se efetivo e legítimo, contrapondo-se à burocracia do processo legislativo, formal e estatal. Logo percebe-se que as buscas pela emancipação e da expansão dos direitos à cidadania das minorias nunca foi satisfatório. Ao reivindicar a aceitação, esta se faz buscando apenas o reconhecimento de cidadão igual aos outros, e isso dependerá da disposição da maioria em aceitar as tentativas de assimilação; negada essas tentativas, a minoria volta a si e parte em busca da receptividade por meio da tolerância de suas especificidades (DEMANT, 2003, p. 374).

Fatores sociais, culturais e políticos, podem influir na coexistência entre as minorias, onde se ocorrer o cruzamento existente entre as divisões étnicas e econômicas, e não houver sobreposição, tal cruzamento facilitaria a convivência entre os cidadãos; sendo importante também a valorização das diferenças e sua tolerância.

consolidação do Estado moderno descrevem que este é apenas uma forma de organização da classe dominante, através do direito faz valer suas vontades, pois, “[...] o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade livre. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei” (2007, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a cidadania é estar imerso em uma “encruzilhada”, usando o termo empregado por José Murilo de Carvalho (2015), pois investigar este conceito tanto em sua origem europeia e o seu desenvolvimento sócio-histórico brasileiro, nota-se que apesar dos avanços – direito ao voto, à educação, à moradia, à saúde, etc. –, ainda há retrocessos na garantia do desenvolvimento pleno da cidadania, como a exploração da mão de obra, a desigualdade social, o racismo estrutural, a trivialização do acesso ao direito à educação e moradia; estes são alguns exemplos que rompe com idealização de cidadania.

Os aspectos mencionados são vigentes quando se analisa os indivíduos mais vulneráveis, moradores de ruas e de periferia, os negros, indígenas, as mulheres, que são considerados “minorias”. Percebe-se que para atingir a cidadania existem vários caminhos. Assim, recuperamos a problemática que guiou o presente trabalho: como que se garante que as minorias convivam em sociedade, onde seu direito de cidadania lhes é negado? Para tanto, o caminho que percorremos para responder esta problemática fez-se necessário contextualizar o processo de expansão dos ideários da Revolução Francesa e do Iluminismo, da segregação racial, e do colonialismo; estes que corroboram para o caleidoscópio denominado de cidadania.

Diante do exposto, para garantir a emancipação (ou convivência) da minoria em sociedade, retornaremos a Peter Demant (2003) que aponta três fatores para implementação e garantia da cidadania: o social, cultural e político. Estes aspectos reforçam que se faz necessário cotidianamente lutar em prol dos direitos. Refletir e defender os direitos das minorias, majoritariamente no Brasil, é escovar a história a contrapelo – defendido por Walter Benjamin –, pois o direito se faz em várias esferas da sociedade, como o “Direito de Pasárgada” descrito por Boaventura ou o “Direito achado na rua” de Lyra Filho, ambos buscam defender o direito dos oprimidos por mecanismos próprios de jurisdição ou pelas ações de movimentos sociais.

Portanto, quando se ressaltam leis defendendo as minorias, deparamos com as realizações e esforços para que fosse concretizado; entretanto, destaca-se um certo desconforto de muitos que não aceitam e que até continuam a fazer o contrário posto pelas leis, destacando a Constituição Federal ou leis antirraciais. Nesse sentido fica evidente não a fundamentação dos direitos iguais para todos, mas sim as condições para que todos possam exercer a conquista de seus direitos e praticá-los.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- BERSANI, H.. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. *Revista Extraprensa*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148025>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 51. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- BRASIL. Lei Afonso Arinos - Lei 1390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BRASIL. Lei Caó - Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.
- CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DEMANT, P. Minorias: Direitos para os excluídos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 343-284.

- FANON, F. Da Violência. In: *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 23-75.
- FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. p. 41-46.
- GILROY, P. O Atlântico negro como contracultura da modernidade. In: *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34. 2001. p. 33-100.
- HOBBSBAWM, E. *A Era dos Impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HOBBSBAWM, E. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- JESUS, M. C. de. *Quarto de despejo: Diário de uma favelada*. São Paulo: Francisco Alves, 1963.
- KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- LYRA FILHO, R. *O que é direito?* São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MARX, K.; ENGELS, F. Karl Marx · Friedrich Engels – Feuerbach e História. In: *A ideologia alemã*. Tradução: Rubens Enderle; Nélío Schenider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-78.
- SANTOS, B. de S. *O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito*, parte 1. São Paulo: Cortez, 2015.
- SOARES, E. A Carne. In: *Do Cócix até o Pescoço*. São Paulo: Gravadora Maianga, 2002. 1 CD. Faixa 6 (3:39).

SAÚDE MENSTRUAL: DIREITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

*Renatha Cândida da Cruz
Yara Fernandes Ribeiro
Clara Campos Figuerêdo
Jordana Moura Pelegrine
Steffanny Gonçalves Mendes*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) classifica a pobreza menstrual como uma violação dos direitos sociais. A entidade destaca a necessidade de garantir uma educação integral e uma compreensão da dinâmica dos próprios corpos que supere tabus e que transcenda a prevenção de gravidez não planejada e precoce. Portanto, defender a importância de uma educação que envolva a saúde das pessoas que menstruam perpassa a compreensão de suas realidades e particularidades, dentre as quais destacamos:

a) a primeira menstruação acontece entre 11 e 15 anos para 90% das pessoas que menstruam, de acordo com dados da Pesquisa Nacional de Saúde (2013);

b) aproximadamente 90% das pessoas que menstruam passarão entre três e sete anos escolares menstruando;

c) as pessoas que menstruam e residem na zona rural possuem risco 138% maior de estudar em escolas com banheiros separados em comparação com aquelas que residem em áreas urbanas;

d) apenas quatro milhões de meninas frequentam escolas com algum requisito básico de higiene.

Ademais, de acordo com dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF, 2017/2018), mencionamos que:

- e) 713 mil meninas não têm acessos aos banheiros em seus domicílios;
- f) as meninas negras possuem quase três vezes mais chance de não ter acesso a banheiros em comparação às meninas brancas;
- g) 2,3 milhões de meninas não recebiam o fornecimento diário de água em seus domicílios em 2017/2018;
- h) 6,5 milhões de meninas residem em localidades sem acesso à rede de esgoto;
- i) 20% das meninas brasileiras residem em localidades sem acesso à coleta de lixo.

Para além dos dados mencionados, diante da pandemia do novo coronavírus e consequente distanciamento social, é preciso estimar a acentuação das desigualdades sociais e da privação de direitos, sobretudo das meninas e mulheres. Nesse sentido, estudos da Rede Penssan (2021) apontam que 55,2% dos domicílios brasileiros se encontravam em situação de insegurança alimentar, termo que se refere à situação de acesso limitado aos gêneros básicos para a garantia das condições de existência. A mesma pesquisa apontou que 9% dos brasileiros conviveram com a fome durante a pandemia da Covid-19.

Para garantir o acesso pleno aos direitos fundamentais das meninas e mulheres, é preciso considerar a situação do trabalho e do emprego, cada vez mais desiguais. De acordo com dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), durante o terceiro trimestre de 2019 e 2020, houve uma redução de 5,7 milhões de mulheres no mercado de trabalho. Somadas a essas, cresceu o número de mulheres que se destinam fora da força de trabalho, totalizando 8,6 milhões de trabalhadoras, além do aumento de 504 mil desempregadas. Nesse contexto de ausência das oportunidades, às mulheres negras são aquelas que mais sentem o desemprego e suas consequências, condição que já alcança 19% do total das brasileiras negras. Dentre os números apresentados, observou-se uma redução no total de trabalhadoras domésticas e do trabalho informal, indicando que houve redução de postos de trabalho destinados às mulheres em

todos os tipos de ofertas, inclusive na informalidade – já problemática do ponto de vista social.

O cenário de agravante realidade das meninas e mulheres no Brasil atual motivou o Conselho Nacional dos Direitos Humanos a elaborar a Recomendação nº 21 de 11 de dezembro de 2020, direcionada aos líderes do Poder Executivo e Legislativo, indicando a necessidade de criação de um marco legal para a garantia do acesso de meninas e mulheres às condições adequadas de saúde menstrual.

O documento leva em consideração 17 documentos de instituições nacionais e internacionais, sobretudo orientações da Organização das Nações Unidas (ONU) pela igualdade de gênero, saúde e higiene menstrual. A referida recomendação da ONU é direcionada à elaboração e efetivação de políticas públicas que proporcionem o acesso de meninas e mulheres a produtos que garantam a superação da pobreza menstrual, a incluir mulheres que se encontram privadas da liberdade.

No âmbito legislativo brasileiro, algumas proposições apresentam-se como potencial caminho ao cumprimento do direito à saúde menstrual. Dentre elas, destacamos o Projeto de Lei n. 4.968, de 2019, que instituiu a criação de um programa de fornecimento de absorventes higiênicos a instituições de ensino dos anos finais da educação básica; bem como o Projeto de Lei n. 3.085, de 2019, que define a isenção de impostos de produtos industrializados ligados à saúde menstrual, a exemplo dos absorventes. Apesar de importantes e consonantes com as recomendações internacionais, os instrumentos legais relativos ao tema encontram obstáculos à aprovação e, quando aprovados, à efetivação como política pública ampla e eficaz.

Com o avanço dos debates acerca da saúde menstrual, houve a criação da Lei n. 14.214 em seis de outubro de 2021, instituindo o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual, que propõe a inclusão de absorventes higiênicos como item essencial nas cestas básicas no país. Diante da criação da lei, estimamos que, na próxima etapa da pesquisa, será possível investigar e analisar a

eficácia do instrumento jurídico na vida das pessoas que menstruam.

Nesse sentido, este trabalho objetiva identificar a situação de acesso à alimentação, saneamento básico, saúde pública e de produtos de higiene íntima por parte de pessoas que menstruam e residem em municípios do interior do Estado de Goiás, objetivando delinear abordagens e reflexões a respeito de potenciais políticas públicas de combate à pobreza menstrual.

Como objetivos específicos desta investigação, destacamos: a) realizar um levantamento acerca do acesso a direitos fundamentais por parte de pessoas que menstruam, utilizando-se de formulários eletrônicos; b) identificar quais são os elementos que impactam a saúde menstrual das pessoas que residem em Goiás; c) dialogar com as participantes a fim de definir quais são as medidas necessárias para assegurar a saúde menstrual em suas realidades; d) especificar quais são os produtos de higiene pessoal, com destaque para os tipos de absorventes íntimos, que atendam às necessidades em cada realidade social; e) propor uma política pública de combate à pobreza menstrual em relação aos Projetos de Lei n. 4.968 e n. 3.085, ambos de 2019; f) realizar debates públicos que promovam o conhecimento sobre saúde menstrual em vista de combater a desinformação sobre a temática, caracterizando uma vertente de pesquisa-ação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“É preciso conhecer a fome para saber como descrevê-la”, escreve Carolina de Jesus em *Quarto de Despejo*, obra de 1960, (Jesus, 1960, p. 26). Entretanto, apesar de escrita há mais de 60 anos, a frase constitui um retrato de um Brasil que permanece em 2022. O alto grau de representação estética com que Carolina de Jesus apresenta a situação da vida na favela escandaliza, pelo poder expressivo da arte, a necessidade de ouvir os sujeitos que resistem, cotidianamente, às históricas desigualdades sociais do país. Desigualdades e processos de exploração que incidem diretamente

nas condições materiais de existência daqueles desprovidos do acesso aos direitos coletivos, ou seja, daqueles distanciados, por violência política, cultural e histórica, daquilo que se constitui como básico à manutenção da vida e da dignidade.

Ainda sobre a fome, Josué de Castro (1946, p. 48) escreve, em *A Geografia da Fome*, que esta

É um fenômeno geograficamente universal, a cuja ação nefasta nenhum continente escapa. Toda a terra dos homens foi, até hoje, a terra da fome. As investigações científicas, realizadas em todas as partes do mundo, constataram o fato inconcebível de que dois terços da humanidade sofre, de maneira epidêmica ou endêmica, os efeitos destruidores da fome.

A fome, portanto, é a maior expressão da desigualdade social. Nesse sentido, o enfrentamento desse grave problema social requer uma abordagem abrangente. Combater a fome demanda políticas públicas que compreendam as condições estruturais da sociedade com o objetivo de garantir aos sujeitos a efetiva apropriação dos direitos fundamentais, sobretudo no âmbito das populações historicamente subalternizadas.

Exemplos de boas práticas do gênero podem ser identificados até mesmo no Brasil. Em 2014, o Brasil saiu do Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas, especialmente a partir da implementação de políticas públicas de enfrentamento à insegurança alimentar, conforme (Brasil, 2014). Essas ações garantiram o acesso da população às políticas públicas direcionadas à redução das desigualdades sociais e consequente acesso aos direitos constitucionais. Entretanto, essas abordagens enfrentaram dificuldades de manutenção como políticas contínuas de Estado, aspecto evidenciado pelos fortes indícios de retorno ao Mapa da Fome nos últimos anos e pelo cenário de crescentes desigualdades, condições ainda mais acentuadas a partir da pandemia do novo coronavírus.

Em face de uma investigação da pobreza menstrual, a fome constitui categoria inerente de análise. Afinal, em um país que não come, as mazelas sociais se intensificam, de maneira que todas as

demais contradições sociais são ainda mais acentuadas. O distanciamento do direito à alimentação incide diretamente na qualidade e expectativa de vida das populações, sobretudo aquelas desprovidas do acesso à saúde pública e do saneamento básico. Para as pessoas que menstruam, as probabilidades de acometimento por anemia são maiores em grupos com baixa ingestão nutricional, conforme análises de Rodrigues e Jorge (2010). De acordo com os autores, entre 20 e 30% das mulheres no mundo apresentam deficiência de ferro, ou seja, uma condição de carência de nutrientes alimentares.

Em contexto de pandemia, é razoável estimar que esses números foram potencialmente agravados pela constatada piora das condições alimentares. Em relação ao ano de 2021, estima-se que mais de 55% dos lares brasileiros convivam com a insegurança alimentar e que 9% dos domicílios estejam em alerta para situação de fome, conforme dados da Rede Penssam (2021). Em vista de combater consequências do contexto pandêmico, o Governo Federal institucionalizou o programa de “Auxílio Emergencial” de R\$ 600,00 (seiscentos reais) a partir da pressão da população e de partidos de oposição. O referido auxílio, em 2020, destinou-se a trabalhadores cadastrados como microempreendedores individuais (MEI’s), autônomos ou informais, contribuintes do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), além daqueles que não recebiam outros benefícios federais. Com o fim do benefício, cuja continuidade segue incerta e apenas periódica, milhões de famílias brasileiras voltaram a situações de insegurança alimentar e, conseqüentemente, se distanciaram do acesso a outros direitos constitucionais invariavelmente correlatos.

No contexto socioeconômico global, a correlação entre a fome e a dificuldade de acesso dos demais direitos é fundamental, dimensão que se confirma na percepção de que as populações que vivem em situação de insegurança alimentar e fome correspondem àquelas que não têm acesso à saúde pública. Moradias insalubres ou precárias, ausência de saneamento básico, de água tratada, de acompanhamento médico e odontológico e de produtos para a

higiene pessoal são apenas algumas das dificuldades enfrentadas por milhões de brasileiros historicamente. Em face dessa complexa relação de desigualdades, este trabalho busca, a partir do recorte de uma das consequências socioeconômicas da exclusão, expandir a compreensão da situação de saúde de meninas em idade escolar de municípios do interior de Goiás a fim de subsidiar uma reflexão a respeito de políticas públicas potenciais ao enfrentamento da pobreza menstrual.

Partimos do pressuposto de que a condição de saúde menstrual é fundamental para que as pessoas que menstruam tenham a oportunidade de acesso aos espaços de direito como forma de resistência, a exemplo da escola e, futuramente, do trabalho. Assim, é importante e emergente a necessidade em compreender a situação dos domicílios, da alimentação, do acesso à saúde pública e aos produtos de higiene pessoal dessa população. O acesso aos produtos de higiene é particularmente importante do ponto de vista do direito democrático à participação pública, visto que é comum que pessoas que menstruam se ausentem das salas de aula, do trabalho e de outros espaços da vida em sociedade, durante o período menstrual, devido à impossibilidade de aquisição de produtos adequados. Por outro lado, o uso de alternativas improvisadas, com materiais inapropriados e sem a devida assepsia pode resultar em impactos à saúde dessas pessoas.

Além do mais, é importante salientar que os fatores de desigualdade de gênero influenciam diretamente na mobilidade social dos sujeitos em nossa sociedade. Uma consequência ilustrativa dessa violência e dos obstáculos impostos à população que menstrua está, justamente, na maneira como essa população, quando em condição de pobreza, encontra grande dificuldade de acesso a objetos de higiene voltados ao período menstrual. Conforme já suscitado, essa dificuldade impacta diretamente no acesso de outros espaços e na efetivação de outros direitos sociais, prejudicando, por exemplo, a permanência nas instituições de ensino, no emprego e, conseqüentemente, impactando a manutenção e ampliação da renda individual e familiar.

Soma-se a esse cenário o alto custo ao consumidor final dos produtos de higiene pessoal, com destaque para aqueles que garantem a saúde menstrual. O preço dessas mercadorias intensifica ainda mais a condição de vulnerabilidade social da referida população. Segundo Neris (2020), a despeito da importância social, os produtos higiênicos são categorizados, no Brasil, como “cosméticos”, ou seja, destinados à estética corporal, portanto, não essenciais, incorrendo em uma carga tributária que, ao consumidor final, impõe preço incompatível com o poder de compra de grande parcela das comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Ademais, os produtos femininos são ainda sobretaxados no Brasil, quando avaliados em comparação com os avanços realizados por outros países. Enquanto se tem uma tradição histórico social de embelezamento feminino, que não só encoraja, mas pressupõe um gasto maior das mulheres com produtos cosméticos, tem se, ao mesmo tempo, uma alta carga tributária para tais, com a justificativa da sua essencialidade (NERIS, 2020, p. 2).

Portanto, especialmente em conjuntura de pandemia e pós-pandemia, o acesso a políticas públicas que garantam a saúde de meninas e mulheres precisa considerar, entre outros fatores, a saúde menstrual a fim de edificar o cumprimento dos demais direitos constitucionais, a exemplo do direito à educação e de participação. No âmbito das proposições legislativas em circulação, acreditamos que os supracitados Projetos de Lei se apresentam como caminhos iniciais ao combate dessa desigualdade. O Projeto de Lei n. 4.968, de 2019, propõe a criação de um programa de fornecimento de absorventes higiênicos a instituições de ensino dos anos finais da educação básica, o que auxiliaria a permanência escolar e fortaleceria o direito à educação – por vezes obstruído pelas condições de pobreza menstrual. Já o Projeto de Lei n. 3.085, também de 2019, definiria a isenção de impostos de produtos industrializados como os absorventes. Ambos os projetos de Lei buscam, entre outras motivações, o atendimento de objetivos da

ONU para o desenvolvimento mundial, a exemplo do acesso à saúde e da igualdade de gênero.

Em vista da aprovação e implementação dos mencionados projetos, bem como em relação à elaboração de futuras legislações complementares, a investigação acadêmica torna-se imprescindível ao articular dados da realidade, embasamento teórico e caminhos metodológicos à efetivação das referidas proposições como eficazes políticas públicas – ou seja, que de fato impactem e supram as demandas da vulnerável população-alvo. De acordo com Lima (2015),

Pensamos na produção científica, como um meio de comunicação e de intercâmbio de ideias entre pesquisadores e o seu meio social, sempre com uma linguagem clara e bem definida. O objetivo principal consiste, portanto, na transmissão dialética e precisa dos resultados encontrados não mais com propriedade individual, mas como um patrimônio intelectual de uma coletividade (LIMA, 2015, p. 2).

Portanto, é imprescindível ao meio acadêmico assumir um compromisso público no enfrentamento das desigualdades sociais e um papel colaborativo na proposição, aplicação e desenvolvimento de políticas públicas capazes de atender e amenizar as dificuldades de grupos historicamente subalternizados. Destaca-se, portanto, a necessidade de promover investigações científicas acerca da saúde menstrual das populações vulneráveis, expandindo o campo investigativo e propositivo à consolidação dos direitos das pessoas que menstruam. A compreensão de diferentes realidades sociais é um importante passo para delinear as condições individuais e coletivas a serem atendidas. Assim, em associação com uma investigação participativa, colabora-se à efetivação de políticas públicas voltadas às populações representadas.

A respeito disso, Neris (2020, p. 4) afirma que

Nesse sentido, para que uma política pública que combate a desigualdade de gênero possa ser aplicada, é primordial que haja o financiamento. Esse subsídio, que deve ser promovido pelo Estado, é arrecadado, particularmente, com os tributos. À vista disso, os tributos correspondem a

85% das receitas do orçamento fiscal, em relação às receitas patrimoniais, de serviços e outras receitas, portanto, é maior meio de arrecadação estatal, de forma que deve ser empregado pensando nas políticas públicas que poderão vir a financiar.

Em suma, a partir de uma perspectiva pautada pela responsabilidade social da academia, esta investigação busca contribuir à compreensão de um contexto específico a fim de fortalecer o campo de subsídios acadêmicos de políticas públicas voltadas às populações vulneráveis, delineando as efetivas demandas dessa população e os obstáculos à realização de seus direitos sociais definidos constitucionalmente – mas violados cotidianamente.

METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa a fim de obter dados para a elaboração de uma análise das políticas públicas direcionadas à saúde de pessoas que menstruam. Inicialmente, a pesquisa seria realizada nos municípios goianos de Cavalcante e Uruaçu, entre as estudantes participantes da ação Empodera - Meninas Cientistas, uma ação de extensão fruto da parceria entre o Instituto Federal de Goiás Campus Uruaçu e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), entre 2021 e 2022. A escolha desse recorte se deu pela necessidade de dar continuidade a investigações científicas já efetivadas entre 2018 e 2020, enfocadas na temática da autonomia, do empoderamento e das violências de gênero existentes nos referidos municípios.

Entretanto, com o convite da Fapeg para a participação da equipe Meninas Cientistas em atividades de popularização da ciência durante os Governos Itinerantes de Iris Rezende⁵, o recorte

⁵ O “Governo Itinerante” é uma ação do Estado de Goiás com a finalidade de ofertar diversos serviços públicos à comunidade durante determinados fins de semana. Consiste, portanto, na montagem de uma infraestrutura temporária de

metodológico foi modificado em face da possibilidade de ampliação do público-alvo e da escala de investigação. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada nos municípios de Aparecida de Goiânia e Goiânia (GO), entre dezembro de 2021 e maio de 2022.

O público-alvo, inicialmente composto de meninas da educação básica e pública, matriculadas na segunda fase do ensino fundamental e ensino médio nos mencionados municípios, modificou-se, nesta fase da investigação, a pessoas do sexo feminino com 18 anos ou mais, residentes em Goiânia e Região metropolitana. Pretende-se, em próximas etapas de pesquisa, explorar o público-alvo do plano original a fim de subsidiar um olhar acadêmico a respeito de programas sociais de combate à pobreza menstrual a serem efetivados no contexto do Norte Goiano.

Em seguida à modificação do recorte, uma importante etapa perpassou todo o processo investigativo: a fundamentação teórica, sobretudo acerca do acesso aos direitos sociais, saúde, educação, efetivação de políticas públicas, saneamento básico e protagonismo. Em seguida, analisamos as legislações federais, estaduais e municipais em relação à efetivação de políticas públicas de saúde a meninas e mulheres, com enfoque naquelas que se referem ao acesso às condições de higiene e saúde menstrual – quando existentes.

Nesse sentido, na primeira etapa da pesquisa, realizamos um estudo longitudinal, que consiste na análise do perfil das participantes. Durante esse processo, foram estudadas as condições socioeconômicas das participantes, as condições de seus

vários órgãos estatais que percorrem as diferentes regiões goianas a fim de sanar demandas da comunidade local. Assim, cria-se a oportunidade de acesso público a serviços públicos, a exemplo da confecção de carteira de identidade, entrega de escrituras e vacinação, em horários e locais com maior acessibilidade, sobretudo nas periferias da capital e no interior. Com a morte do ex-governador de Goiás e ex-prefeito de Goiânia, Iris Rezende Machado, em novembro de 2021, decidiu-se pela homenagem do governo itinerante com seu nome, visto que este foi pioneiro e atuante nas organização de ações itinerantes, também chamadas de “mutirões”. Um dos exemplos do pioneirismo de Iris Rezende nas ações coletivas foi a construção de mais de mil casas em um único dia no ano de 1983.

domicílios, além de mensurar o acesso dessas participantes ao saneamento básico, à saúde e à educação menstrual. A coleta desses dados ocorreu a partir de formulários aplicados à população alvo. As estudantes do programa de extensão Meninas Cientistas do IFG Uruaçu, de forma voluntária, auxiliaram na aplicação e na análise desses formulários. As bolsistas do projeto realizaram, nomeadamente, o envio dos dados da pesquisa ao formulário eletrônico, a tabulação de dados e a consequente análise dos resultados obtidos nesta etapa da pesquisa.

Mais especificamente, as etapas desse estudo longitudinal consistiram na: a) elaboração de questionários em que se investigou as condições socioeconômicas das participantes, das condições dos domicílios, do acesso ao saneamento básico, do acesso à saúde e educação menstrual; b) aplicação dos questionários a fim de ouvir as participantes e compreender as realidades individuais e coletivas. Posteriormente à consolidação dos dados preliminares, os resultados serão apresentados às lideranças políticas a fim de demandar a aprovação e a efetivação de políticas públicas que atendam a população-alvo, a exemplo das proposições dos referidos projetos de lei.

A aplicação dos questionários ocorreu durante os governos itinerantes realizados pelo Governo do Estado de Goiás. A equipe do projeto mencionado realizou atividades de popularização da ciência, tecnologia, inovação e inclusão ao longo da segunda edição do evento, que aconteceu nos dias 11 e 12 de dezembro de 2021, em Aparecida de Goiânia, e contabilizou um total de 80 mil atendimentos nos stands das Secretarias de Estado. A equipe também participou da terceira, da quarta e da quinta edição do Mutirão, todas realizadas na cidade de Goiânia, respectivamente, nas seguintes regiões: Região Sudoeste, nos dias 12 e 13 de março de 2022, registrando 120 mil atendimentos totais; no Jardim Abaporu, nos dias 9 e 10 de abril, com cerca de 123 mil pessoas atendidas pelas ações; e no Conjunto Vera Cruz, nos dias 14 e 15 de maio, com mais de 130 mil atendimentos registrados pelos stands do Governo do Estado.

Em uma posterior etapa investigativa, espera-se empenhar uma ampliação do recorte espacial da pesquisa, abrangendo as estudantes previamente definidas como público-alvo prioritário da pesquisa, além da realização de debates acerca do acesso a direitos fundamentais de indivíduos com útero a fim de colaborar, através da investigação acadêmica e científica, com a ampliação da saúde menstrual em Goiás.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa iniciou-se durante a pandemia do novo coronavírus. Diante do cenário de isolamento social e da impossibilidade de realização de atividades presenciais entre as participantes do programa de extensão Meninas Cientistas, além das dificuldades de acesso às estudantes do projeto Empodera, realizado em Cavalcante e Uruaçu (GO), a equipe buscou alternativas para a efetivação dos objetivos da pesquisa.

Assim, a partir do convite da Fapeg à equipe Meninas Cientistas para a participação das atividades de popularização da ciência durante os mutirões pela cidadania em Goiás, reformulamos o recorte metodológico. Reorientada a proposição investigativa, iniciamos a aplicação dos questionários da investigação durante as referidas atividades públicas realizadas nos municípios de Aparecida de Goiânia e Goiânia entre dezembro de 2021 e maio de 2022.

Nesse sentido, o primeiro momento de aplicação dos questionários ocorreu no Governo Itinerante Iris Rezende realizado em Aparecida de Goiânia (GO), entre os dias 11 e 12 de dezembro de 2021. Além da coleta de dados, realizou-se a divulgação dos resultados do projeto Empodera - Meninas Cientistas, fruto da parceria entre IFG Uruaçu e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Na oportunidade, foram realizadas entrevistas com mulheres que participaram da ação, abordando temas como autonomia, violência de gênero e saúde menstrual.

Figuras 1, 2 e 3. Registros das entrevistas realizadas durante o Governo Itinerante Iris Rezende em Aparecida de Goiânia (GO)



Fonte: Arquivos do Projeto.

Nos dias 12 e 13 de março de 2022, participamos do Governo Itinerante Iris Rezende, agora em Goiânia, na região Sudoeste. Na oportunidade, as monitoras do programa de extensão Meninas Cientistas realizaram entrevistas relacionadas às pesquisas em andamento sobre saúde menstrual e sobre autonomia e violências. Além das entrevistas, apresentou-se ao público materiais de impressão 3D, de corte a laser, além de jogos interativos. O objetivo da ação consistiu na realização de atividades de divulgação científica e popularização da ciência, concomitantemente à coleta de dados para o presente estudo.

Figuras 4, 5 e 6. Participação da equipe Meninas Cientistas no Mutirão Iris Rezende em Goiânia (GO)



Fonte: Arquivos do projeto.

Durante o mutirão Iris Rezende ocorrido em Goiânia entre 09 e 10 de abril de 2022, ocorreu a transmissão online do evento pela TV Brasil Central. Nessa ocasião, fomos convidadas a conceder

uma entrevista sobre o Programa de Extensão Meninas Cientistas. O projeto foi apresentado pela coordenadora, que divulgou as propostas do Empodera 2, ações de protagonismo de meninas no ambiente científico e o fortalecimento da escola pública em face do enfrentamento à violência. Na oportunidade, também foi divulgada a possibilidade das meninas receberem bolsas de iniciação científica para que tenham mais oportunidades de conhecer os caminhos da tecnologia, da inovação e da inclusão.

Figura 7, 8 e 9. Entrevista sobre o Programa de Extensão Meninas Cientistas à TV Brasil Central.



Fonte: Arquivos do projeto.

Nos dias 14 e 15 de maio de 2022, participamos mais uma vez de uma ação do Governo Itinerante, em Goiânia, no Conjunto Vera Cruz. Nesse evento, as monitoras novamente realizaram entrevistas relacionadas às pesquisas em andamento e apresentaram materiais ao público, assim como nos eventos anteriores e a partir dos mesmos objetivos.

Figuras 10 e 11. Participação da equipe Meninas Cientistas no Mutirão Iris Rezende em Goiânia (GO)



Fonte: Arquivos do projeto.

Nas concepções da pesquisa, a saúde menstrual refere-se às condições de acesso a direitos que garantem a dignidade das pessoas com útero, envolvendo, dentre outros fatores, a alimentação, as condições de moradia, de saneamento básico, de acesso à saúde, à educação pública e a produtos de higiene pessoal. Para a divulgação dos resultados da pesquisa, criou-se uma página em uma rede social, o Instagram.

Durante as atividades realizadas em Aparecida de Goiânia e Goiânia, foram entrevistadas 75 pessoas do sexo feminino, majoritariamente situadas em uma amplitude etária de 20 a 49 anos.

Figura 12. Perfil das pessoas entrevistadas por faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria das entrevistadas são evangélicas (44,4%) ou católicas (40,3%), além daquelas declaradamente sem religião (9,7%). Majoritariamente concluintes do ensino médio, identificou-se reduzido percentual de entrevistadas atualmente estudantes. Entre as entrevistadas, 28,9% não concluíram os estudos devido à gravidez. A maioria das entrevistadas têm entre dois e três filhos, residem em áreas rurais e residem em casas.

Figura 13. Perfil das pessoas entrevistadas por escolaridade, fecundidade e tipo de residência.



Fonte: Dados da pesquisa.

Questionadas sobre o acesso à alimentação, 48,6% declararam ter alimentação suficiente, entretanto, nem sempre com a variedade de preferência individual ou familiar; enquanto 36,1% afirmaram ter acesso à alimentação de escolha individual e familiar.

Figura 14. Sobre o acesso das entrevistadas à alimentação individual e familiar



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre as entrevistadas, a maioria desconhecia o significado do conceito de saúde menstrual (60%). Apesar disso, após explicações das aplicadoras, um considerável percentual de entrevistadas relataram ter conhecimento de alguém que não tem acesso a produtos que garantam a saúde íntima (71%). Questionadas sobre o acesso a banheiros, a maioria relatou ter acesso em suas residências, local de estudo e trabalho. Apesar disso, considerável percentual afirmou não ter acesso a banheiros em locais públicos.

Figura 15. O acesso das entrevistadas a banheiros em espaços particulares e públicos



Fonte: Dados da pesquisa.

As pessoas entrevistadas contribuíram para um perfil de acesso a produtos de higiene íntima. Ao serem perguntadas sobre o acesso irrestrito a determinados produtos íntimos, o resultado apontou que, em relação ao recorte, as pessoas com útero residentes na região metropolitana de Goiânia possuem maior acesso a absorventes convencionais (85,1%), papel higiênico (80,6%) e sabonete (80,6%). Ao analisarmos os dados, nos deparamos com significativo percentual de entrevistadas sem acesso a esses produtos, bem como 22,4% sem acesso à água, 14,9% sem acesso a absorventes convencionais, além de 19,4% sem acesso a papel higiênico ou sabonete. A possibilidade de uso de lenços umedecidos é uma realidade para 26,9% das entrevistadas, enquanto 11,9% relatam possuir a possibilidade de uso dos absorventes de tecido.

Figura 16. Sobre o acesso das entrevistadas a elementos que garantam a higiene íntima



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com as pessoas entrevistadas, grande parcela acredita ser importante a distribuição de absorventes íntimos a quem vive em situação de vulnerabilidade social (98%), de igual modo, a maioria afirma ser imprescindível a orientação acerca da saúde menstrual nas escolas (97%). Os dados apontam para a urgência no debate sobre a temática da educação menstrual em todas as esferas da vida pública, bem como na defesa dos direitos das pessoas com útero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre o acesso a direitos fundamentais no Brasil é urgente e atual. Embora possamos comemorar os avanços direcionados às pessoas com útero, a exemplo das políticas de saúde da maternidade e da infância, devemos também nos atentar à preocupante intensificação das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista de produção, especialmente em momentos de crises econômicas globais. Em contextos como esse, conforme Simone de Beauvoir (1970), há sempre um risco maior às mulheres

– nessa pesquisa, categoria expandida pelo termo “pessoas com útero/que menstruam”.

A pesquisa realizada entre pessoas do sexo feminino na região metropolitana de Goiânia apontou para a importância da temática da privação de direitos de saúde menstrual a um considerável percentual de entrevistadas, englobando o acesso à água, a absorventes íntimos, ao banheiro em áreas públicas e a produtos como sabonete.

Na próxima etapa da pesquisa, a investigação acontecerá em grupos prioritários da educação básica situados em áreas distanciadas da região metropolitana goiana, com alta vulnerabilidade social, entre a população quilombola e residentes de áreas rurais. Acreditamos que o panorama apresentado neste trabalho, bem como as abordagens futuras já em desenvolvimento no projeto, possuem o potencial de expandir o repertório científico à formulação de políticas públicas, concedente atenção a realidades individuais e coletivas diversas e delineando as marcas e os obstáculos da igualdade e da exclusão.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. 309 p. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/03/beauvoir-o-segundo-sexo-volume-11.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

LIMA, J. B. G. de. *A inserção da Pesquisa Científica no Meio Social*. Folhas ou páginas. Editorial: O mundo da saúde. São Paulo - SP, Brasil. 2015.

NERIS, B. B. dos S.. Políticas fiscais e desigualdade de gênero: análise da tributação incidente nos absorventes femininos. *Revista de Filosofia do Direito do Estado e da Sociedade*, Natal, v. 11, ed. 1, p. 743-759, agosto a dezembro de 2010. Disponível em: <http://revis-tafides.ufrn.br/index.php/br/article/view/53>. Acesso em: 6 jul. 2022.

CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DISCURSOS E IDENTIDADES

Wallace Pereira Sant'Ana
Maria Helena Pereira Magalhães
Eloisa Aparecida da Silva Ávila

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o currículo escolar é concebido como um documento formal que manifesta a identidade da instituição, o qual tem como objetivo descrever a organização, a gestão e a produção do conhecimento, tendo em vista as aspirações e expectativas da sociedade local. A elaboração e construção do currículo nas instituições educacionais acontece a partir de discussões teóricas e práticas do campo social, filosófico e educacional, levando-se em consideração também as diversas particularidades e formas de se pensar sobre os conteúdos e conceitos necessários para incorporar em sua estrutura os diferentes campos do saber.

A produção teórica sobre a temática Currículo Integrado (ou Integração Curricular) tem ganhado destaque no cenário nacional, principalmente após a regulamentação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Ressalta-se também outros elementos normativos que tratam tópicos relacionados à integração curricular entre ensino médio e educação profissional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012).

É importante ressaltar que estamos vivenciando uma crise de identidade no ensino médio. E que vários estudiosos, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Silva (2005) e (2007), apresentam questionamentos quanto aos objetivos desta etapa da educação, a saber: a formação técnica deve formar técnicos de nível médio especializados ou politécnicos? Preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho ou cidadãos capazes de atuar ativamente no mundo do trabalho? Como construir um currículo integrado que privilegie o equilíbrio entre formação geral, humanística e técnica?

Esses questionamentos relacionados ao processo de formação dos estudantes no ensino médio técnico são pertinentes e traz à reflexão uma proposta de educação que privilegie a construção de uma escola única, integral e integrada ao ensino médio, pois, como afirma Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) a integração geral e técnica no ensino médio “[...] é condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional brasileira pela superação da dualidade de classes”.

A partir do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os discursos, as identidades e as contribuições do currículo integrado para a formação politécnica dos estudantes, enfatizando algumas colaborações teórico-metodológicas que colocam em voga a necessidade de reflexão/ação no que se refere ao currículo enquanto elemento integrador das ações didático-pedagógicas das instituições educacionais. Para tanto, realizaremos uma reflexão sobre a composição da pluralidade teórica como aspecto necessário para discutir o papel do currículo integrado nas ações de produção e reprodução sociais.

As discussões partiram da seguinte questão-problema: Quais as contribuições do currículo integrado para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Nesse sentido, apresentamos uma reflexão sobre a composição da pluralidade teórica como aspecto necessário para discutir sobre o espaço do currículo nas ações de produção e reprodução sociais; refletiremos sobre a necessidade de concepção do currículo integrado como documento institucional que valoriza, representa e articula os fundamentos

teóricos e práticos; exploramos algumas contribuições e interferências de teorias de currículo no contexto histórico educacional até os dias atuais; e, por fim, a partir da trazer algumas definições de currículo no contexto atual, aprofundando a discussão sobre o currículo integrado como possibilidade de concretização da formação integral e emancipatória dos estudantes na EPT.

AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS COMO MEDIADORAS DA IDEALIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Sabe-se que as teorias curriculares estão preocupadas, num primeiro momento, em discutir “O que?” deve ser ensinado e o que os estudantes precisam aprender. A partir disso, se seleciona, dentre tantos conhecimentos, aquilo que irá integrar o currículo. Contudo, é importante perceber o que está implícito nesse processo, que é “O que os estudantes devem ser?”. Essa é uma questão que necessita estar em permanente reflexão e se apresentar como condição primeira à questão anteriormente colocada, e que é a partir dela que se consegue refletir a qual objetivo pretende determinado conteúdo curricular.

Diante disso, a compreensão dos impactos das teorias curriculares passa não só pela construção da identidade do grupo, mas também pela compreensão das relações de poder que permeiam esse processo construtivo. Definir que conhecimento deve ser ensinado e que ser humano deve ser formado são atos políticos, relacionam-se às questões de poder. Nesse sentido,

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 2007, p. 17).

Ainda segundo Silva (2017), as teorias críticas do currículo surgiram a partir da análise dessas relações de poder e carregam em suas discussões, sob o olhar marxista de formação humana,

críticas aos processos de dominação e poder relativas às classes sociais inerentes à sociedade capitalista. E consideram também que o currículo (e a escola) podem (e devem) ser concebidos como espaço de resistência às formas de dominação política, econômica e ideológica. É das teorias críticas que surge a ideia de currículo integrado, base filosófica e político-social que fundamentam as propostas de educação dos Institutos Federais.

É clara a preocupação da teoria crítica com as classes sociais, com a emancipação, conscientização e libertação dessas classes (trabalhadoras), que são obrigadas a aceitar a condição de aprender na escola a cultura dominante, de um currículo voltado para os interesses da burguesia (PINHEIRO, 2009, p. 14).

É importante tecermos também as relações entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo. Percebe-se, conforme Silva (2005), que ambas são responsáveis pelo movimento de reflexão sobre o currículo e que se opõem às teorias tradicionais que partem da divisão arbitrária e autoritária dos conteúdos escolares.

Entretanto, apesar das convergências entre elas, há algumas divergências que as diferenciam no que tange à relação de poder no currículo. Apesar de ambas conceber o currículo como um espaço de poder, para as teorias críticas, de cunho marxistas, este poder é resultado das relações econômicas da sociedade classista. Por outro lado, para as teorias pós-críticas o poder se manifesta no âmbito da subjetividade dos sujeitos e, portanto, existe de forma descentrada e emerge nas mais variadas formas de relação social.

Mesmo assim, há que se destacar que as teorias pós-críticas, apesar de seu prefixo, não indicam superação da teoria crítica. Pelo contrário, elas se complementam sobre os mesmos objetivos, ou seja, na compreensão do currículo onde saber, identidade e poder são partes do processo de produção curricular.

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos ornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de

diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (Silva, 2007, p. 147).

Entretanto, os saberes produzidos pelo conjunto de conteúdos dispostos nos currículos escolares na sociedade contemporânea apresentam conceitos e propostas voltadas apenas à formação de bases hegemônicas para manutenção do status quo, garantindo a manutenção das estruturas sociais. O currículo, nesse sentido, tem atuado de forma ideológica para inculcar que a melhor forma de organização, boa e desejável, é o modelo capitalista de produção. O currículo, então, molda as classes sociais, para que cada uma seja capaz de reproduzir seu papel social (SILVA, 2005).

As imposições “de fora para dentro” das elites dominantes e detentoras do poder hegemônico têm impossibilitado, em muitos casos, as escolhas dos sujeitos escolares de que identidade pretender construir enquanto entidade de formação de cidadãos. Conseqüentemente, a elaboração de seus currículos, a decisão do conteúdo a ser ministrado não é tem sido tarefa fácil, visto que há interesses político-ideológicos em jogo que pautam o privilegiar de uma determinada perspectiva de conhecimento em detrimento de outra.

Diante deste contexto, é preciso compreender as teorias críticas e pós-críticas numa perspectiva de complementação, isto é, uma deve complementar a outra na construção de um currículo que leve em consideração as batalhas cotidianas sobre a exploração promovida pelo capitalismo, bem como as lutas pela igualdade de classes, de gêneros, de raças, dentre outras.

O currículo é uma construção social, onde acontecem disputas políticas nas escolhas dos conteúdos e na maneira como os mesmos são organizados. É preciso entender o currículo não apenas como uma seleção de conteúdos estáticos que serão repassados para os alunos, mas como algo dinâmico, que deve trazer para o debate e reflexão as contradições e as diversidades vivenciadas na sociedade atual.

O currículo integrado surge então como uma proposta das teorias críticas que coloca em debate as formas rígidas e estanques

as quais os conteúdos têm sido tratados e proporciona novos olhares com relação às estruturas de poder e organização no espaço escolar. Busca, portanto, apresentar elementos para a superação da visão tradicional de currículo. Para isso, segundo Pinheiro (2009, p. 21), os cursos de formação de professores

[...] precisam apresentar um currículo que não valorize somente a transmissão de conteúdos, mas o papel da escola no mundo atual, pensar sobre a diversidade e as desigualdades sociais para que, dentro das suas possibilidades como professor pode contribuir para a mudança e leve o aluno a desenvolver a sua capacidade de busca para uma aprendizagem consciente e cooperativa.

Silva (2014), ao destacar o currículo integrado, apresentando as possibilidades e os desafios para sua implementação, o concebe como um conceito-chave para o Ensino Médio Integrado (EMI) tanto na modalidade integral como na EJA.

Os debates e as produções acadêmicas sobre o currículo integrado ampliaram-se significativamente nos últimos anos no Brasil, especialmente a partir da publicação do Decreto-Lei nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade de o ensino técnico ser ofertado de forma integrada com o ensino médio. Desde então, com a ampliação das instituições da RFEPCT, estas têm sido desafiadas a pôr em prática, “com a didática”, o currículo integrado e a materializar o sonho de diferentes gerações de educadores e pensadores da educação em construir um percurso que privilegie a formação integral dos estudantes.

Então, o que é o currículo integrado? Quais as origens desse conceito? Compreender as nuances do currículo integrado é crucial para a compreensão de que tipo de proposta didática pretende-se vivenciar nos Institutos Federais, bem como em qualquer instância educacional que se disponha a dar concretude à educação no sentido integral. Refletir sobre as relações de poder, partindo das relações sociais classistas é, deste ponto de vista, um caminho mais plausível, uma vez que estamos inseridos em um constructo social mediado pelo mercado capitalista. Portanto, um currículo inserido

neste cenário, quando não é alvo da reflexão e do diálogo, dará voz, prioritariamente, ao interesse mercadológico, fato que se consagra nas atuais (contra) reformas do Ensino Médio.

DISCURSOS E IDENTIDADE DO CURRÍCULO INTEGRADO

A Revolução Industrial no Brasil ocorrida no início do século XX, que culminou com o êxodo rural, implicou na busca de um novo intelectual urbano. Criou-se então a escola técnica, que, ao lado da escola clássica, destruiu o princípio da orientação da cultura geral e da escola desinteressada e formativa. No entanto, conservou-se esse novo modelo apenas às pequenas elites dominantes, que deveriam difundir as escolas profissionais especializadas, responsáveis por preparar os alunos para desenvolver atividades predeterminadas. A separação de escolas acarretava na desigualdade social, onde uma visava à formação do técnico intelectual, que detém o conhecimento necessário sobre determinada área, e a outra constituía o profissional para exercer a mão-de-obra manual e técnica.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Em tempos de valorização da formação integral do sujeito, conforme citado anteriormente, faz-se imprescindível uma visão de currículo que acompanhe este movimento. Quando Silva (1999) diz que currículo é um documento de identidade, o autor defende que ele deve recriar seu local de fala. Não há como existir generalizações ou apontamentos comuns. É necessário que seja um produto do que é vivenciado dentro das instituições de ensino, não só no espaço da sala de aula, mas em todo o ambiente

escolar. Para isto, a reflexão acerca de todos os processos escolares precisa ser promovida. A educação profissional, dentro dos institutos federais, possui a potencialidade de promover a construção de um currículo que atenda às suas especificidades, que retrate sua identidade e que seja capaz de promover mudanças significativas na formação do discente.

Percebe-se a importância do currículo escolar enquanto documento traduz a identidade da escola, que responderá questões como “quais cidadãos almeja-se formar?” e “quais conteúdos e práticas alicerçaram o processo educativo?”.

É importante ressaltar que os discursos que constroem formas particulares de se compreender o currículo foram produzidos em determinado contexto sócio-histórico, dialogando com as necessidades e demandas ora apresentadas. Nos diferentes momentos da história da educação, o currículo apresentou diferentes identidades, todas convergindo com as alterações legais, econômicas, sociais, técnicas e pedagógicas na qual estavam inseridas as instituições escolares.

Assim, para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam sua história. Que reconstituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos oito anos de reforma e, então, a partir disto, decidir coletivamente para onde se quer ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança. (CIAVATTA, 2005, p. 13).

Atualmente, independentemente da modalidade de ensino ofertada, as instituições devem buscar um diálogo permanente com os agentes protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem: professores, alunos, pais e demais profissionais da educação. Esses atores possuem visões de mundo particulares, que podem convergir e favorecer a construção de um currículo que realmente

atenda as demandas sociais, pedagógicas e culturais do contexto social vigente.

Considerando que o ensino médio integrado ao técnico melhor responde às necessidades de formação e enraizamento das bases epistemológicas e filosóficas que sustentam os Institutos Federais, as possibilidades de integração curricular se manifestaram nos últimos anos com mais efervescência nessas instituições, tendo em vista as disputas travadas para consolidação da oferta de um ensino integrado e emancipatório, que, por sua vez, ficou à mercê das orientações legais e interesses econômicos que tentaram desestabilizar sua missão social.

Ciavatta (2005) faz uma ponderação a respeito da questão da identidade no que se refere à história e memória das instituições educacionais. Segundo ela, as mudanças que ocorrem são, em geral, construídas por sujeitos externos, nos quais as escolas tiveram que se inserir e se apropriar do projeto como seus. “Cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual a memória que preservam e qual a história que constroem sobre si próprias”, problematiza (CIAVATTA, 2005, p. 13). A mesma autora acrescenta ainda que a memória e identidade escolar deveria ter construído de forma dinâmica e permanente, tendo suas raízes na cultura, no tempo e no lugar de onde os sujeitos sociais se inserem.

Silva (2005) também apresenta reflexões relacionadas ao saber, ao poder e à identidade do currículo escolar. Segundo o autor, após o desenvolvimento das teorias críticas e pós-críticas, não é mais possível olharmos o currículo de forma velada. Assim como Althusser (1980) já discorria sobre o sistema das diferentes escolas públicas e particulares como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), nessa perspectiva, o currículo escolar pode ser considerado como uma ferramenta para a transmissão da ideologia tanto hegemônica quanto contra hegemônica de uma sociedade.

Desse modo, poderíamos nos questionar sobre qual cidadão pretendemos formar com o conteúdo que selecionamos para o currículo. Na EPT, o ensino deve-se priorizar a formação de

intelectuais críticos e pensantes, e não feudos acadêmicos, onde doutores discutem por horas suas teorizações simplesmente para conseguirem mais títulos e aumentarem seu status no currículo lattes e, por conseguinte, aumentarem seus salários.

Se a educação focar somente na "utilidade" do conhecimento científico tornar-se-á uma mera fábrica de operários servidores do mercado e/ou Estado predador, produzindo mais capital e mercadorias, superfluidades poluentes das mentes e do nosso planeta.

Nesse fluxo, e para além da dicotomia deseducativa trabalho intelectual versus trabalho manual, pensar o currículo que tenha como foco principal a formação humana, integral e emancipatória de cidadãos para o mundo do trabalho requer tanto o conhecimento das bases fundamentais das ciências humanas como dos conhecimentos das bases técnicas e tecnológicas.

Numa perspectiva de integração e formação integral, o currículo deve estar estruturado na integração das dimensões científica, tecnológica, cultural e do trabalho. Para Ramos (2017) “[...] a luta pelo Ensino Médio Integrado é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura”.

Portanto, para a efetivação de uma práxis de ensino para a dignidade humana faz-se necessário uma base curricular anti-neoliberal, focada no apoio mútuo entre os indivíduos partícipes do processo educativo para a construção de projetos alternativos a toda quimera deseducativa e que promovam a luta contra os fascismos que se avizinham em nosso horizonte.

O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA FORMAÇÃO POLITÉCNICA

A construção do currículo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi, historicamente, submetida à forte influência

da estrutura econômica capitalista para atender aos objetivos formativos deste processo de estratificação social. Contudo, a partir da década de 1980 vários estudos emergiram em torno da crítica sobre os mecanismos de formação de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho atrelada às exigências capitalistas, valorizando a necessidade de se pensar a formação de trabalhadores que atuem de forma ativa e contribuam para os processos produtivos a fim de desenvolver a sociedade em prol da transformação social.

A partir de 2004, com a promulgação do Decreto-Lei nº 5.154/2004, e 2008, com a regulamentação da Lei 11.892/2008, os debates e produções acadêmicas em torno do currículo na EPT ganham destaque. Com isso, as instituições de ensino são desafiadas a colocar em prática a integração curricular, por meio de uma didática voltada à formação omnilateral dos educandos.

Sacristán (2000, p. 16) conceitua currículo como “[...] uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc”. Assim, currículo é uma prática que estabelece a função socializadora de cada instituição, expressando-se por intermédio de diversas práticas, dentre elas as práticas pedagógicas, voltadas ao ensino. É construído através de um projeto ou plano ordenado por determinados princípios, que agregam valores e tornam a instituição peculiar em relação às outras.

Em relação ao conceito de integrar (integração), não podemos nos prender aos conceitos morais do sentido da palavra, como tornar íntegro, inteiro. O termo deve ser compreendido em sua completude, como as partes no seu todo, a unidade no diverso, onde a educação é tratada como em sua totalidade social, desde suas mediações históricas até a concretização dos processos educativos. “No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Conforme Silva (2005), o currículo é resultado desse mesmo processo histórico e por isso deve ser concebido como uma construção social sob a perspectiva da teoria crítica. Sabe-se que formação profissional está imbricada à efetivação do trabalhador nos processos produtivos, e pensar os contornos, as formas e os tipos de conhecimentos selecionados são fundamentais para explicitar, através dos critérios de seleção, as relações de poder que se estabelecem entre o mercado de trabalho e o mundo do trabalho.

A transmissão nos cursos apenas os conhecimentos advindos do trabalho manual e técnico contribuem para reproduzir e centralizar o poder aos moldes capitalistas, sem a opção de transformá-lo ou modificá-lo, mantendo culturalmente as estruturas sociais. Cabe lembrar que as teorias de currículo estavam originalmente voltadas à busca de maior eficiência da escola, sem compromisso com a transformação social. O planejamento curricular tinha como referência as técnicas de organização fabril, transpondo para o universo escolar os princípios do taylorismo-fordismo e traçando um modelo de ensino em que o trabalhador seja apenas receptor de conhecimentos parcelados, com objetivo de encaminhá-lo para satisfazer a necessidade de uma parte específica da produção.

Os estudos em torno do currículo tinham como objetivo refletir acerca da fragmentação dos conhecimentos e da falta de integração deste com o cotidiano, em virtude da implantação de novos padrões de produção e trabalho que tornaram o conhecimento ainda mais fragmentado. Para superar essa dissociação educacional, foi criado pelo comunista e italiano, Antônio Gramsci, o conceito Currículo Integrado. Esse autor, no período em que ficou preso, escreveu a obra *Cadernos do Cárcere*, a qual criticava duramente o modelo de educação vigente na Itália, propondo a “Escola Unitária” e aprofundando o conceito de Politecnia.

Para Gramsci, a “Escola Unitária” deveria formar os trabalhadores de maneira integral, instrumentalizando-os para o exercício da profissão e o domínio das técnicas, dando-lhes acesso ao conhecimento geral produzido pela humanidade e preparando-os para serem os novos dirigentes da sociedade (SILVA, 2014, p. 12).

O conceito de Escola Unitária foi criado por Gramsci a partir da divisão da escola que se vivenciava no contexto social e educacional da época. Existiam dois tipos de escolas, a clássica e a profissional, na qual a primeira destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais e a segunda às classes instrumentais, para o desenvolvimento de bases industriais na cidade, ou seja, destinava-se à formação de mão-de-obra para o trabalho manual nas indústrias. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 74), Gramsci a escola unitária tinham como pressupostos

[...] uma formação que permitia o domínio das técnicas, das leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias do geral e do específico, político e técnico ou formação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana.

Vários foram os discursos que foram produzidos para contrapor essa fragmentação do currículo e do ensino que, atrelado aos interesses das classes dominantes, tentam implantar a conformação social. Em consonância com a proposta da escola unitária, algumas concepções da educação politécnica (ou tecnológica) também emergiram em torno da temática currículo integrado. A educação politécnica fundamenta-se em um ensino médio politécnico ou tecnológico e é considerada como um dos caminhos para a formação humana nas instituições que ofertam educação profissional integrada ao ensino médio. Ela tem como força produtiva a presença da ciência e da tecnologia, e pretende, como diz Saviani (2003, p. 13), à “[...] superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Saviani ainda complementa a formação humanizada a partir da compreensão do conceito de politecnia:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios,

determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 2003, p. 17).

O conceito de politecnia foi criado Karl Marx em meados do século XIX durante o período da Revolução Industrial na Inglaterra (1780). O sociólogo alemão buscou compreender e intervir naquela nova realidade, a partir desse conceito inovador, que vai, além de integrar-se com as imposições da revolução, compreender a educação em dois planos: da filosofia, da política e do socialismo; e das implicações das indústrias na vida dos trabalhadores e das crianças.

Politecnicidade é um conceito que tem sido trabalhado principalmente por autores ligados ao campo da Educação e Trabalho, está associada a uma perspectiva de Educação Integrada e tem sido usada como contraponto à pedagogia das competências. Ao contrário do que muitos pensam, a politecnia não é sinônimo de “ensino de muitas técnicas” ou de polivalência, mas significa “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 3).

Um currículo integrado que consiga dialogar com as necessidades de formação para o mundo do trabalho, tendo a pesquisa, a cultura, a tecnologia e o trabalho como pilares e em consonância com a heterogeneidade de sujeitos que ingressam nos Institutos Federais. Para isso, torna-se necessário reconhecer os sujeitos concretos, considerando sua história e o contexto em que vivem. Essa proposta tem como fundamento a formação de sujeitos autônomos e críticos que conseguirão construir uma visão de mundo e as relações de forma profunda e interdisciplinar, possibilitando aos mesmos a tomada de decisões e efetivação de práticas contrárias ao cenário de incertezas no qual estamos vivenciando em nosso país.

No que tange à educação profissional, mais especificamente o ensino médio integrado, às propostas que estão em voga é a de implementação de um currículo integrado que vise à formação dos sujeitos de maneira integral, a fim de que se compreendam enquanto partes de um contexto social, histórico e cultural.

[...] os desafios pedagógicos da integração dos currículos do Ensino Médio e do ensino técnico convergem na mesma direção dos desafios colocados pelo desenvolvimento social: viver e trabalhar com dignidade; participar plenamente do desenvolvimento do país; melhorar a qualidade de vida; enriquecer a herança cultural; mobilizar os recursos locais; proteger o meio ambiente, etc (MACHADO, 2006, p. 63).

Neste sentido, torna-se necessário refletir sobre as influências e concepções do currículo nas escolas, sobre a sua identidade, sobre a sociedade que queremos, pois a escola exerce um papel preponderante na formação das nossas crianças e dos nossos jovens, uma formação profissional e também humana. Isso é resultado das concepções curriculares que adotamos, das reflexões que fazemos e, principalmente, da atualização e da prática dessa reflexão sobre a relação entre currículo e sociedade.

Portanto, o maior desafio do currículo integrado está em sua teorização e sua influência na prática. Esse desafio consiste em relacionar o que é ensinado e o que de fato interessa para a sociedade. A escola, enquanto espaço de multiplicidade precisa refletir e articular os campos dos saberes com o cotidiano dos sujeitos, a fim de que ocorra a melhoria na qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões ora apresentadas nos levaram à compreensão de currículo como elemento que molda a identidade cultural de qualquer instituição. Na Educação Profissional e Tecnológica, a construção de um currículo integrado deve estar pautada na busca de liberdade e emancipação dos sujeitos. O currículo este deve ser concebido como elemento de transformação social e deve trazer possibilidades de discutir no processo de ensinar e aprender assuntos integrados aos conteúdos como gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, dentre outros sejam explorados e refletidos à luz das necessidades dos indivíduos envolvidos no.

É necessário que haja uma modificação substancial do currículo existente e que este seja considerado como instrumento de luta política. Os professores precisam participar ativamente da

construção do currículo, a fim de que haja aproximações e não distanciamentos em relação às vivências dos alunos.

Cabe destacar que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Faz-se necessário lançar um olhar especial para os docentes-educadores e os alunos-educandos, sujeitos da ação educativa e quem de fato são os protagonistas das mudanças e transformações para a construção de uma sociedade emancipatória e cidadã. É preciso que ocorra o reconhecimento de identidades, das diversidades e das peculiaridades dos sujeitos, ao mesmo passo que devem ser considerados os interesses coletivos populares na busca de experiências sociais e de saberes que requerem que estes sujeitos tenham vez no território dos currículos.

O currículo deve ser produzido por meio da participação de todos os atores que atuam no cotidiano da escola: professores, alunos, gestores, pais e comunidade a qual faça parte (é preciso que faça parte!). Como norteador das práticas pedagógicas, necessariamente, o currículo deve ser constantemente avaliado e ajustado. Sendo este um caminho possível para que se torne um documento de identidade, representando questões particulares de determinada comunidade escolar.

E no âmbito da EPT, conhecer os princípios que regem essa vertente educativa se faz basilar para discutir a organização, os métodos de ensino, o desenvolvimento de uma prática educativa que alcance objetivos pedagógicos comprometidos com uma formação emancipatória e transformadora.

REFERÊNCIAS

RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. 2008. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integradomarise-ramos1.pdf>>.

Acesso em 19 nov. 2018.

SILVA, M. R.. *Marcos conceituais do ensino médio integrado: proposta para discussão*. Brasília, DF, 2008. Contribuição de Marise Ramos à

reunião com a SEB e SETEC/MEC, realizada em Brasília, nos dias 27 e 28 de maio de 2008.

RAMOS, M. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-106.

SILVA, T. T. *Uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, ano 3, vol. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

MACHADO, L. *Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa*. In: Ministério da Educação. *Ensino médio integrado à educação profissional*. Brasília: Salto para o futuro, 2006. Cap. 3, p. 51-67.

PINHEIRO, G. C. G. *Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica*. *Revista ANALECTA*, Guarapuava - PR, v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009.

RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão*. In: *Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Ed. IFB, 2017.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, vol.1, n.1, Rio de Janeiro, Mar., 2003.

SILVA, A. L. da. *Currículo integrado*. Florianópolis: IFSC, 2014.
SILVA, T. T. da. *Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

*Edna Liberato Vieira Guimarães
Luciana Armanda Alves Gomes*

INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa surgiu da necessidade de analisar a função social da escola à luz do pensamento de Ildeu Coelho, por meio da revisão da literatura numa perspectiva crítica e colaborativa.

É recorrente nas publicações que abordam o tema função social da escola o reconhecimento de que se trata de um conceito altamente complexo que não pode ser expresso em termos absolutos ou neutros. É ao colocar-se o desafio de repensar esse conceito, constatamos que a sociedade elegeu a escola como representante da socialização do saber enquanto instituição, apesar das transformações ocorridas ao longo da história.

Torna-se viável esse estudo retomado as ideias do passado, observando o que podemos utilizar no presente e o que poderá ser repensado no futuro. Para Gramsci (1978, p.40) “Todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado”.

Diante dessa perspectiva nos ancoramos nas abordagens de Ildeu Coelho, autor contemporâneo, como referencial para a realização desse trabalho, num movimento dialético como forma de dar sentido e interpretar sobre a função social da escola, em interfaces com autores de diferentes épocas, que levantam questionamentos das diversas possibilidades de análise dessa temática.

Nesse movimento, surgem discussões relativas à importância da educação em nosso país como prioridade para o desenvolvimento humano e a autonomia do sujeito em uma formação para a cidadania crítica. Diante desse contexto a escola se

estabelece enquanto instituição social na formação humana em diferentes espaços no tempo.

Na concepção de Coelho (2009) estamos vivendo em uma sociedade que cultiva o imediatismo e os resultados são herdeiros da ciência moderna e da racionalidade instrumental ligada ao aprender a aprender. Partindo dessa premissa, a mídia celebra o culto aos bens materiais e de consumo desenfreado, a escola e a educação esquecem os valores, que hoje são questionados, e correm atrás de novidades na tentativa de sobrevivência.

A sociedade atual pretende ser a sociedade do conhecimento, ligada ao ideário escolanovista, das competências, da imagem e da informação. Para Coelho (2009) essa sociedade traduz a ideologia do capitalismo, que tem o propósito de desviar o nosso olhar do que é verdadeiro.

O autor acrescenta que há um silêncio por parte do Estado e a sociedade por não assumirem a educação em seu sentido amplo, e aplicam seus interesses no setor de produtividade em nome da qualidade da educação e acesso à rede escolar.

Partindo desse pressuposto, a vida em comum, precisa ser repensada e construída à luz da razão que interroga o sentido da vida coletiva, tendo em vista a compreensão da vida excelente, virtuosa, comedida e justa. Esses valores podem ser aprendidos com os gregos como movimentos civilizatórios e de humanização de todos os homens (COELHO,2012).

Na visão de Rousseau (1992, p.10, apud COELHO,2012) “tudo o que nós temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”. Diante desse pressuposto, a educação é compreendida como um processo da transmissão de valores. Para o autor é pela educação que nos humanizamos.

Ampliando esse pensamento, Coelho (2012) colabora com a ideia que a educação é bem mais ampla, complexa e traduz um significado mais importante do que a escola, porque envolve a ação educativa de sujeitos em movimento de reconhecimento e afirmação de si mesmos, de sua racionalidade, autonomia e liberdade.

Partindo, dessa perspectiva a filosofia interroga esse mundo da aparência, da educação e da escola que temos. Ao instituir e propor um modelo ideal para a escola, a filosofia impõe a todos a responsabilidade de lutarem por uma escola que seja verdadeira. No entanto, existe a possibilidade de trabalhar em prol de uma educação e de uma escola que promovam a causa da autonomia e liberdade, estabelecendo rupturas com o que está posto num contexto permeado pela institucionalização.

Como é possível perceber, Coelho (2012) traz provocativas quanto ao sentido da escola e qual papel vem desempenhando na sociedade e se está sendo produzido um alargamento de relações significativas e o resgate de valores, permeados pela ética.

O fato de vivermos uma cultura que cultiva a imagem, o som, corrobora com o sentido de que a escola seja o espaço ideal para repensarmos qual sociedade queremos formar, firmada em uma educação autêntica e crítica, em busca da igualdade, da autonomia e da liberdade, caso contrário, não tem sentido a sua existência.

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE

Os estudos que tratam da relação da têm sido indispensáveis à formação teórica e prática para o meio acadêmico. Uma vez que a educação mobiliza a atividade humana para o funcionamento participativo e atuante da sociedade. Para Freire (2011, p.51) “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Com efeito, faz parte das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma sociedade.

Há uma ideia corrente de como a sociedade se produz e se desenvolve e também se organiza a partir das influências educativas. No entanto, o processo educativo, onde quer que aconteça, é sempre contextualizado social e politicamente e subordinado às exigências da sociedade. (LIBÂNEO 2013). Nesse caso, na visão de Libâneo, a sociedade precisa se organizar para cuidar da formação e desenvolvimento dos indivíduos, e sobretudo

prepará-los à participarem das várias instâncias da vida social como agentes transformadores

Ainda na consideração de Libâneo (2013) a educação em sentido amplo compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, com a participação do indivíduo pelo fato de existirem socialmente, já no sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com a finalidade de instrução e ensino mediada por ação consciente.

À medida que caminhamos, ao longo da evolução dos fatos e estudos, percebemos que a ação educativa influencia os indivíduos e estes modificam o meio social intencionalmente, através de conhecimentos transmitidos por muitas gerações e recriados pelas novas.

E nesse campo de ideia, Coelho (2012, p.324) contribui com seu pensamento como está sendo posta a educação na atualidade:

A educação em sentido amplo não é assumida pela sociedade, nem pelo Estado, cujo Ministério da Educação mais parece um setor da burocracia estatal que cuida da escola, das coisas da escola, conforme a lógica da quantidade, dos produtos, dos resultados, da produtividade. Estado e Ministério, em nome da qualidade da educação, operam sua gestão de olho nos números e percentuais de acesso à rede escolar; observa os índices de aprovação em etapas ou áreas, de “inclusão social” e de inclusão digital; estabelece metas para a aquisição de computadores, de tablets e de outras tecnologias existentes, acreditando que isso levará ao bom funcionamento da escola. Em nome do direito à educação de qualidade, de uma transformação na educação, da escola pública e de sua melhoria, cria projetos e programas de governo, chamados de “políticas”, que podem até deixar satisfeitos alguns professores, mas têm feito a alegria dos empresários que produzem e comercializam máquinas, artefatos tecnológicos e softwares voltados para a educação.

O autor faz uma crítica ao Estado e à sociedade pelo fato de não admitirem a educação no sentido real de sua finalidade, mas para as necessidades imediatas da economia. Acentua-se a defesa da qualidade da educação na perspectiva economicista e passa a ser influenciado pelas políticas educacionais. A identificação e análise dessas ações pretendem à grosso modo, assegurar uma

educação que vise a qualidade de ensino através de aparelhos tecnológicos que apontam o bom funcionamento de uma escola, como crescente primazia dos resultados e da produtividade.

Para quem lida com a educação, espera-se que a instituição de ensino, no caso a escola, tenha um propósito intencional, com práticas sistematizadas e cumpram a democratização do conhecimento científico, com oportunidades de escolarização, sobretudo com qualidade.

Mas essa proposta de ensino que vise a qualidade no quadro social vigente, defronta com problemas de fora e dentro da escola, uma vez que os obstáculos são omissos e negligentes pelos representantes da sociedade e do Estado.

Coelho (2009) elucida que a filosofia pensa o mundo da cultura, da educação, da formação e da escola à luz do “dever ser”, não utópico, mas como deveria existir, sendo real, conhecida pela natureza, com finalidades, sendo ela mesma. E ainda enfatiza que a Filosofia, impõe a todos o dever de trabalhar efetivamente com lucidez e responsabilidade para que as escolas se tornem uma escola de verdade.

No entanto, os debates dessas questões remetem às provocações quanto ao que se torna comum na esfera da vida pública e coletiva de forma participativa. E o autor provoca dizendo que essa vida em comum precisa ser pensada e construída à luz da razão que interroga o sentido da vida coletiva, compreendendo o ser, a igualdade, a justiça e a felicidade (COELHO, 2012).

Nesse contexto, enfrentamos muitos desafios, porque há uma acomodação do reconhecimento do que é correto em detrimento ao que é público, da efetiva participação de todos.

O autor reitera dizendo que podemos aprender com a Grécia Antiga, a desenvolver nossa sensibilidade, imaginação e inteligência quanto a forma de pensar e criar a vida coletiva, a educação e a escola que temos, apesar das diferenças e do tempo, pois não se trata de copiar ou transpor modelos, mas de

aprendermos a pensar o contemporâneo, sua relação intrínseca com o futuro e o passado (COELHO, 2012).

O que se busca na educação e na escola não é preservar a situação atual dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, mas a ideia mesma, o projeto de uma sociedade e de uma humanidade melhor, fundadas na liberdade, na igualdade, na justiça e na fraternidade, como algo a ser realizado (2012, p. 326).

É notório o que se espera da educação está centrado no desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, a elevação espiritual, a humanização de todos os homens, grupos, povos e instituições, enfim a realização de sua dimensão humana, o que justifica a finalidade educativa e sua existência (COELHO, 2012).

Romanelli (1986) em sua obra *História da educação no Brasil*, destaca que a educação não é um conceito fácil de se construir, principalmente numa realidade complexa como é a brasileira, marcada por desníveis, e leva a uma compreensão que se tem da realidade social a qual está imersa.

A autora aborda que as instituições nascem a partir das necessidades das gerações mais velhas de transmitirem às mais novas os resultados de suas experiências. As escolas eram utilizadas mais para realizar comunicados do que fazer comunicação, e este papel é desempenhado tanto mais eficazmente quanto mais o que se pretende com a ação escolar.

O que se pode constatar que a escola, campo específico da educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem desde a criança, ao adulto, em conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza (REVISTA HISTEDBR On-line,2006).

É evidente que a educação não acontece somente pela escola, sendo a ação favorecida, ampliada ou reduzida pelas forças incontáveis que concorrem ao movimento da sociedade moderna. Brandão (2002) assegura que a educação é um processo de

humanização que se dá ao longo da vida, e pode ocorrer em casa, na rua, no trabalho, na igreja e na escola de modos diferentes.

Na concepção de Saviani,

Na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas. (...) Podemos dizer que a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. (...) Podemos concluir que, embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é possível compreender a educação sem a escola. (...) Podemos afirmar que a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação” (2008, p. 154-155).

Partindo desse contexto analítico, Saviani (1994) descreve que não há possibilidade de compreender a educação fora da escola, ainda que exista a educação não-escolar, e subsistam a sociedade moderna, passam para um plano secundário e são subordinadas e aferidas a partir da escola.

Essa escola que tanto almejamos, necessita efetivamente questionar-se o que está sendo pontual para as questões da vida em sociedade, capaz de ir além da compreensão de conteúdo, proporcionar a formação e o real sentido para os estudantes de como viver em sociedade.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Apesar de diferentes momentos da história, a escola foi definida pela sociedade o espaço de socialização do conhecimento sistematizado que poderia ser repassado de geração a geração. Ainda que a educação ocorra em outros ambientes, a escola ainda é um espaço privilegiado do processo ensino aprendizagem, apesar das várias mudanças e influências em seu funcionamento.

Observa-se que a problemática referente ao papel da escola não são novos e desafiam os pesquisadores, os órgãos públicos, os movimentos sociais ligados à educação em geral. E, nos últimos anos, os discursos têm provocado um raciocínio reiterativo que

leva ao repensar a escola e sua função social como atendimento do processo ensino aprendizagem e de espaço que promova a convivência e o acolhimento social.

No desenvolvimento dessas ideias, encontramos várias abordagens que retratam os desafios enfrentados pela escola e os sistemas de ensino. E são esses desafios que propõe uma análise predominantemente pedagógica dos objetivos e das formas de funcionamento interno das escolas e das políticas educacionais que visem as missões sociais.

Na perspectiva de Coelho (2012) o Brasil do século XX demonstrou uma preocupação quanto à instrumentalização dos alunos, à formação profissional, à preparação para a vida, à transmissão de informações, à socialização do saber acumulado pela humanidade e ao funcionamento da sociedade, do Estado e das instituições se faz cada vez mais presente nas escolas dos Estados em tempos, ritmos e modos diferenciados.

E nesse contexto, o autor enfatiza que a sociedade regida pelo capitalismo, se preocupa com novos saberes e a formação do homem de negócios, do indivíduo ativo, que pensa tirar proveito de tudo e sobretudo dominar o mundo, preocupado com a sociedade real do que a sociedade ideal. Seria, pois, ingênuo esperar algo diferente, pois o que está posto é a tendência de aceitar uma cultura acelerada e superficial, a qual as crianças, jovens e adultos se tornam fiéis consumidores de bens e serviços em detrimento a uma educação que vise a profissionalização e preparação dos indivíduos com capacidades empobrecidas e vulneráveis para o mundo do trabalho (COELHO,2012).

E como poderia ser diferente? Não estaríamos nós no direito de formular ou interrogar sobre a real missão da escola aos responsáveis pela condição social que a educação se encontra? Sabemos que as críticas que apontam os problemas no sistema educacional são ineficazes se forem feitas apenas de forma genérica, baseadas na negatividade dos problemas. Mas podemos perceber as questões em diferentes ordens, entendendo que não cabe somente a escola desenvolver os problemas sociais que nela se

apresenta. Há um conjunto de fatores que interferem nesses aspectos. Alguns pressupostos deverão ser analisados a fim de ter maior clareza quanto ao trabalho da escola no desempenho de seu papel social, onde a maior preocupação está no desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo.

Quando se faz uma análise mais profunda sobre a história da educação, em especial a brasileira, enfrentamos fragilidades organizacionais que passaram e passam por reformas que ainda não são suficientes para mudar o cenário educativo. Claro que seria injusto dizer que não houve um amadurecimento de ideias e atitudes quanto à organização e aos modelos escolares.

Então o nosso maior desafio está na superação dos problemas originados da realidade e o reconhecimento das dimensões sociológicas e pedagógicas no âmbito da escola. Encontramos em Teixeira (2003) que a escola deve funcionar como um tempo de vivências socialmente desejáveis, e para que isso aconteça, a rede de relações no interior da escola necessita ser fundamentada em valores e princípios éticos e morais suficientemente fortes e que ofereçam as crianças e jovens uma experiência positiva de convivência.

De maneira geral quando a escola oportuniza aos educandos um espaço de oportunidades, de interação e de valores, efetiva-se o vínculo de escolarização e assegura um melhor rendimento que interfere nas condições sociais vigente.

Porém, o que está no horizonte da educação atual, é a formação do homem que busca responder às carências pragmáticas, ao imediatismo e ao aumento da produção. Segundo Rousseau (1992) quando se educa pensando primeiro na formação que responda ao contingente, forma-se um homem à venda. E sendo assim, no plano da educação, esse homem não conseguirá atuar de acordo com as finalidades para a vida social, pois não será livre para essa ação. Rousseau (2004) deixa claro que a educação é a responsável de tornar o homem em verdadeiro, pois ele é aquilo que a educação dele faz (ROUSSEAU, 220, apud COELHO, 2012).

A crítica da lógica, simplifica na funcionalidade atual da escola, da educação, das universidades, que estão sendo convertidas em mercadoria, e estão perdendo a sensibilidade, o pensamento, a dimensão, o caráter revolucionário e sobretudo a transformação do verdadeiro homem. E sendo a escola, a educação e a universidade criação humana, não podem ser imaginadas, inventadas de forma reducionista, mas que sejam repensadas como forma de promover a busca, a convivência e amizade entre a sociedade (COELHO, 2009).

A educação tem uma relação estreita com as necessidades, com as questões que a sociedade vivencia em cada momento, com os interesses. E a escola acaba reproduzindo as ideias, os valores, o conhecimento que a sociedade de certa forma exige.

E a partir desse entendimento, Coelho (2009) reafirma que é necessário restabelecer certos valores à existência humana, à convivência social, a fim de formar cidadãos autônomos, responsáveis e que saibam exercer a liberdade sem futilidade, deixando de lado a busca desenfreada do prazer e o culto ao corpo, como se fosse algo natural e agradável.

Por sua vez, a escola que tem a relação com o saber e se preocupa com a vida coletiva e busca a formação do indivíduo, incide positivamente sobre as ações intelectuais, e dão sentido à existência humana. Contamos com a contribuição de Arroyo (2007, p.241) referente ao que se espera da escola:

Quando toda essa variedade de significados aflora, é fácil reaprender, a partir dos próprios guardados, a pluralidade de sentidos formadores que tem a experiência escolar. A pluralidade de marcas deixadas na formação de nossa personalidade. Nossas lembranças trazem nova luminosidade aos textos dos filósofos e dos pensadores sobre o papel formador da escola. Podemos secularizar as reflexões sobre educação como formação do filhote do homem. Podemos secundarizar o legado formador da Paideia. Será difícil, porém, engavetar as marcas formadoras ou deformadoras que guardamos nas lembranças dos pátios de nossa infância. Como secundarizar o papel formador da escola? Repetindo Iberê Camargo, esses guardados enterrados no fundo do rio da vida, no acaso, se desprendem e sobem à tona como bolhas no ar. A vida, a família, o trabalho, a rua formam. A escola forma.

Os pensamentos que representam o papel formador da escola na visão de Arroyo (2007), possuem sentido e transcendem os limites do instituído, do existente e do esperado. Trata-se, pois, de recuperar sua identidade, sua finalidade e tudo que já foi visto e ouvido sobre a escola.

Coelho (2009, p.194) argumenta que a formação pode levar o homem a um patamar de excelência corporal, intelectual, psíquica, ética, moral, política e artística, valor que faz o indivíduo um cidadão diferente dos homens comuns. Mas sabemos que esse processo que evolui a educação, não nasce do acaso, é um direito assistido a todos os humanos, indissociáveis da democracia e da cidadania.

Para o autor, mais do que ensinar, a escola traz em sua essência a ampliação e o aprofundamento do saber em suas respectivas áreas, induzindo aos questionamentos, à busca, ao pensamento reflexivo, a fim de promover sujeitos autônomos, dignos e éticos. E cumprindo essa missão, a escola se faz verdadeiramente outra, uma escola autêntica, uma instituição de educação e formação, enfim uma escola.

A ESCOLA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO NA CONCEPÇÃO DE ILDEU COELHO

No pensamento de Coelho (2009) os valores e as normas mais consistentes não estão conseguindo se fazer presentes numa nova estrutura da sociedade pelo fato do *éthos* tradicional ter sido abandonado e muitas vezes questionados, sendo característico da sociedade e da cultura brasileira.

Partindo desse pressuposto, a sociedade não consegue atender a todos devido celebração do culto aos bens materiais, o consumo desenfreado, a aparência do sucesso. E mediante esse afastamento de valores, antes tradicionalmente aceitos, a educação e a escola atuais se perdem na tentativa da manutenção dos processos e buscam por novidades em todas as áreas, incorporando-as, sem reflexão, e nem percebem que estão sendo prejudicados,

principalmente aqueles que se preocupam com o presente e o futuro (COELHO,2009).

O autor se preocupa com o relacionamento ingênuo da sociedade com as novas tecnologias, inclusive da informação e da comunicação, porque há um descontrole na utilização desse produto. Diante dessa atitude instaura-se uma crise geral de sentido, referente a existência coletiva e pessoal, da indiferença, do fechamento dos indivíduos em seu próprio mundo. Observa-se que não há lugar para o ser, apenas para as coisas insignificantes. E a sociedade atual desfaz e neutraliza a crítica e a coloca no mesmo plano dos produtos midiáticos.

Coelho (2009) tece a crítica à escola por negar o direito de uma educação autêntica e digna a uma formação rigorosa e crítica, isso pelo fato de vivermos numa cultura da imagem e do som, não abre do aprendizado e do cultivo do pensamento. Diante dessa ação, não é considerado os conhecimentos prévios que os estudantes trazem para escola e não condicionam a ampliação desse aprendizado.

Os estudos nos mostram que a sociedade atual quando se institui a sociedade do conhecimento, e se estabelece a partir das informações, da mídia e da imagem, se transformam em uma sociedade e na cultura que valorizam o imediato, o prático e o útil. Primam por resultados através de caminhos diversos e passam a ser herdeiros da ciência moderna, ligados ao ideário escolanovista à pedagogia do “aprender a aprender” (COELHO,2009).

A priori, Coelho reitera que

Transformar o “aprender a aprender” em mote de uma cruzada, imaginando que o aprendizado e a formação dos indivíduos, dos alunos devam acontecer por meio de situações e circunstâncias, mais do que pelo estudo, no convívio com autores e textos, a começar pelos clássicos, que interrogam, pensam o sentido e a gênese do real e do imaginário; bem como supor que aprender sozinho seria melhor para o desenvolvimento da autonomia, como se os embates do dia a dia, as circunstâncias e as experiências pudessem, por si mesmos, abrir-lhes o caminho para chegarem ao saber e mostra-lhe o método de investigação, é silenciar a preocupação e a busca da gênese do

sentido, da razão de ser da sociedade, da cultura, da educação, da escola e da formação (2009, p. 188).

Nessa perspectiva há um equívoco que para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, convém que o aluno aprenda com suas próprias experiências e a partir dessas situações conquistarão a autonomia e o desenvolvimento em um processo formativo.

Na visão de Duarte (2003) e Chauí (1993), a sociedade do conhecimento é uma ideologia da sociedade capitalista, que silencia questões fundamentais em vez de revelar uma realidade nova, criando falsas preocupações, a fim de desviar nosso olhar e atenção do que é verdadeiro e constitutivo da sociedade de classes (COELHO,2009, p.188).

É evidente que a história constitutiva do conhecimento, passam por caminhos que nem sempre são transparentes que corroboram com o enfraquecimento das ações educativas em detrimento a essa ideologia da sociedade capitalista. No entanto, Coelho (2009) simplifica dizendo que na Grécia Antiga, esse caminho se faz diferente, pois essas banalizações do ensino e aprendizado dos conceitos e dos métodos, nada tem a ver com o *aprender a aprender* e nem com a conferência de resultados e a contagem dos produtos na esfera da filosofia e das ciências.

É possível que todas essas questões que nos direcionam a pensar sobre as funções que a sociedade do conhecimento exige da escola no mundo contemporâneo? Segundo Coelho (2009) a educação é responsável ao que se refere à existência humana, na humanização do homem e para que se reconheça e se afirme como humano na relação com o outro. Porém ela não será vista como privilégio, mas como algo que se refere a interesses, exclusivo de alguns indivíduos e classes sociais.

Com efeito, essa fundamentação do autor está ligada ao que é possível ao universo da educação, definindo o sentido da sociedade, da vida coletiva e da escola, através dos seus limites e

possibilidades, garantindo a liberdade de seus agentes na relação com o outro.

Todo esse contexto traz um pensamento sobre a missão de cada integrante da educação em realizar suas tarefas básicas a fim de trabalhar no sentido da formação do indivíduo em um compromisso ético e social. Porque quando estabelecemos os valores que a sociedade do conhecimento se constitui na esfera do imediatismo, com condições de superar a realidade existente, será necessário repensar as escolas que temos hoje e as possibilidades de outra que que atendam às necessidades básicas da aprendizagem, que ensinem os alunos a participarem ativamente de sua formação, interrogando, buscando o sentido do que ouvem e fazem. Assim, segundo Coelho (2009), estamos na direção certa, fazendo uma escola verdadeira com significados de quem ensina e aprende a pensar, a cultivar o pensamento e saber intervir no mundo sem adaptações, mas como indivíduos produtivos eficientes capazes de contribuir e solucionar os problemas que surgirem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste estudo, examinou-se os pressupostos teóricos da função social da escola por intermédio da pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. A leitura que desenvolvemos proporcionaram pistas referentes à função pretendida pela escola em relação ao processo ensino aprendizagem. A função social da escola requer uma reflexão dinâmica dentro da lógica da atual situação que a educação se encontra, pois não se apresenta uma tarefa fácil.

Sendo assim, abrimos um canal de diálogo com autores que tratam sobre o assunto, em especial Ildeu Coelho, autor contemporâneo que trouxe reflexões plausíveis sobre a relação da escola com a educação e sociedade em interfaces com os pensamentos de vários estudiosos da questão sobre as finalidades escolares.

De acordo com os estudos, é possível afirmar que vivemos hoje a emergência das inovações e avanços tecnológicos, das soluções

rápidas a fim de viabilizar inserções no mercado do trabalho. Nessa perspectiva, a escola sendo um espaço que permite a formação do indivíduo, proporciona-lhe oportunidades de compreensão do mundo e da sociedade existentes, a fim de contribuir na solução dos problemas que aparecerem (COELHO,2009).

O que vemos na educação, é a aceitação de uma cultura rápida e superficial que transforma as pessoas em fiéis consumidores em larga escala, e com isso instaura-se uma crise da existência coletiva e pessoal. Na visão de Coelho (2012), a educação que temos visa a profissionalização dos indivíduos para o mercado do trabalho, e limita sua capacidade do saber, deixando-os vulneráveis. E nesse contexto, a sociedade capitalista descarta com precisão as pessoas, os projetos e valores, reduzindo-os em mercadorias.

No entanto, o autor nos ensina por meio dos gregos, que podemos combater as manifestações de excesso e descomedimento, e manter o equilíbrio em busca da razão, da plenitude, do autodomínio, sem se descuidar do necessário, e sobretudo combater a desigualdade entre os seres humanos.

Nesse processo de entendimento sobre a função social da escola historicamente construído, com o olhar para o passado, assentando raízes na assimilação do presente, a sociedade e os seres humanos, na visão de Coelho (2012) têm direito a uma educação que os constitua como outros, em uma relação ampla que os ajudem a reconhecer e a trabalhar as diferenças, superando as que reduzem os seres humanos à condição de objetos.

Por outro lado, a educação e a escola deverão ser compreendidas, recriadas e realizadas, e ser colocado em pauta o discurso único sobre os modelos prévios, os esquemas simplistas de apreensão do real e das práticas ingênuas salvacionistas da sociedade, da educação e da escola. A razão processual e argumentativa encarrega-se de oferecer elementos que darão subsídios para repensar a escola que tenham sentido para a criança, para o jovem e o adulto (COELHO, 2012).

Outra frente da pesquisa que fica evidente ao longo das leituras, está no sentido e a necessidade de se pensar e realizar a

educação e escola como inseparáveis plenas de sentido e não deixar ser levado pelo que já foi dito e feito. Mas lutarmos para não perdermos de vista a luta para “garantir direitos existentes, criar novos direitos e demonstrar privilégios” (CHAUÍ, 2006, p.65, apud COELHO, 2009).

O autor acrescenta que essa escola inseparável da educação e formação humana a ser criada, não se limita em abrir suas portas a todos que os buscam, mas sobretudo se faz obra de uma instituição formadora, que cultiva o aprendizado da leitura e do pensamento e da humanização de todos os homens digna da sociedade. Sendo assim, a escola constituída na apreensão de sua natureza, com a efetiva participação da cultura e da educação, sentindo o modelo ideal de sua existência, ela recuperará sua identidade, finalidade e sentido de ampliar os horizontes de seus estudantes (COELHO,2009).

Aprendemos nesse percurso que o desafio está posto quanto as escolas contemporâneas, e há necessidade de elaborar nos espaços institucionais da educação novas epistemologias que possibilitem uma escola que tenha sentido para todos os estudantes. O fato de algumas escolas oferecerem espaços agradáveis, recursos tecnológicos, não é fator decisivo para formação humana. No entanto a razão de ser da escola desde a alfabetização até a universidade, possui um sentido amplo a serviço da causa da autonomia, liberdade e humanidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Imagens quebradas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CHAUÍ, M. *Cidadania e cultura: o direito à cultura*. São Paulo: E d. Da Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

- COÊLHO, I. M. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.
- COELHO, I. M. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.
- DUATE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire, uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 2ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.40, p. 295-305, dez.2010 - ISSN: 1676-2584.
- ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- ROUSSEAU, J. J. E. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Difel. 1992.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETI, Celso João .../et al./ (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- TEIXEIRA, H. J. *Da Administração Geral à Administração Escolar: uma Revalorização do Papel do Diretor da Escola Pública*. São Paulo – SP: Editora Edgard Blucher Ltda., 2003.

AS AUTORAS E OS AUTORES

Alcides Pereira dos Santos Neto (alcides.neto@ifg.edu.br). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Goiás. Mestre em Contabilidade e Finanças pelo Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (2018). Servidor técnico administrativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Arleandro Silva dos Santos (arleandros.silva@gmail.com). Graduando no curso de Bacharelado em Direito na Universidade Estadual de Goiás, Campus Norte: Sede Uruaçu. Graduando no curso Superior de Tecnologia em Serviços Jurídicos, Cartorários e Notariais na Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Ceres (2019) com aperfeiçoamento em Tecnologias da Informação e Comunicação pela CAPES/LabTIME-UFG (2020).

Clara Campos Figuerêdo (camposfigueredosz@gmail.com). Discente do curso Técnico Integrado em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Uruaçu – GO.

Danillo Freire Pacheco (danillo.pacheco@aluno.ueg.br). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Mestrando em História pela Universidade Estadual de Goiás Câmpus Sul - Sede: Morrinhos, na linha "Cultura e Relações de Poder". Graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Norte (2021). Interessa-se por Teoria da História e História da Historiografia. Membro do Núcleo de Estudos em

Teoria da História (NETH) e do Grupo de Pesquisa em História e Cinema (GEPEHCINE).

Duelci Aparecido de Freitas Vaz (duelci.vaz@gmail.com). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista-Câmpus de Rio Claro-SP. Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e do Instituto Federal de Goiás. No ensino superior atua nos cursos de formação de professor de Matemática e Física da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Edna Liberato Vieira Guimarães (edna.guimaraes@seduc.go.gov.br). Possui graduação em Teologia - Seminário Teológico Paulo Leivas Macalão (2015), Graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica PUC-Goiás (2019), Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica PUC-Goiás. Atualmente é Tutora Educacional - Secretaria de Estado da Educação

Eliana Aparecida da Silva (elianaisabela210@gmail.com). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício e em Letras-Português pela Universidade Pitágoras Unopar. Especialista em Metodologia do Ensino pela Fundação Educacional de Patrocínio – MG - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio – MG. Especialista em Supervisão Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e em Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica pela Universidade Pitágoras Unopar. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Ceres Professora da Secretaria Estadual de Goiás. Tutora presencial do

curso de Pedagogia da Universidade Pitágoras Unopar, Polo Rubiataba/GO.

Eloisa Aparecida da Silva Ávila (eloisa.avila@ifg.edu.br). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Católica de Goiás. Mestra em Irrigação no Cerrado pelo Instituto Federal Goiano. Doutoranda no Programa de Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Uruaçu. Graduanda no curso de Bacharelado em Direito na Universidade Estadual de Goiás, Campus Norte: Sede Uruaçu.

Fabiano Simão Prado (simaoprado@yahoo.com.br). Bacharel em Direito pela Universidade Regional de Gurupi - TO, Especialista em Docência Universitária pela Faculdade Estácio de Sá e Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Católica de Anápolis. Docente na Universidade Estadual de Goiás e Faculdade do Norte Goiano.

Hermison Victor Pereira Alencar Sampaio (hermisonsampaio@hotmail.com). Pós-Graduado em Gestão em Segurança Pública pela Escola Superior da Polícia Civil de Goiás - ESPC/GO. Pós-Graduado em Direito Administrativo pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Bacharel em Direito pelo Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo (IUESO). Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Professor do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás. Conteudista de Criminologia aplicada à Segurança Pública da Escola Superior da Polícia Civil do Estado de Goiás - ESPC.

Jhenyffer Skopek Cabral (cabraljheny@gmail.com). Graduanda no curso de Bacharelado em Direito na Universidade Estadual de Goiás, Campus Norte: Sede Uruaçu. Técnica em Química integrado

ao Ensino Médio pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Uruaçu.

Jordana Moura Pelegrine (pelegrinefp@hotmail.com). Discente do curso Técnico Integrado em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Uruaçu - GO.

Luciana Arminda Alves Gomes (lucianaarminda.silva@educ.gov.br). Bacharel e Filosofia, Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em educação especial e inclusiva, docência do ensino técnico e tecnológico, mestranda em educação pela Universidade Federal de Goiás.

Maria Helena Pereira Magalhães (mariahelenapg2014@gmail.com). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis.

Milton Pereira de Ávila (miltonpavila@gmail.com). Graduado em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Goiás e em Docência do Ensino Superior. Doutorando no Programa de Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO. Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

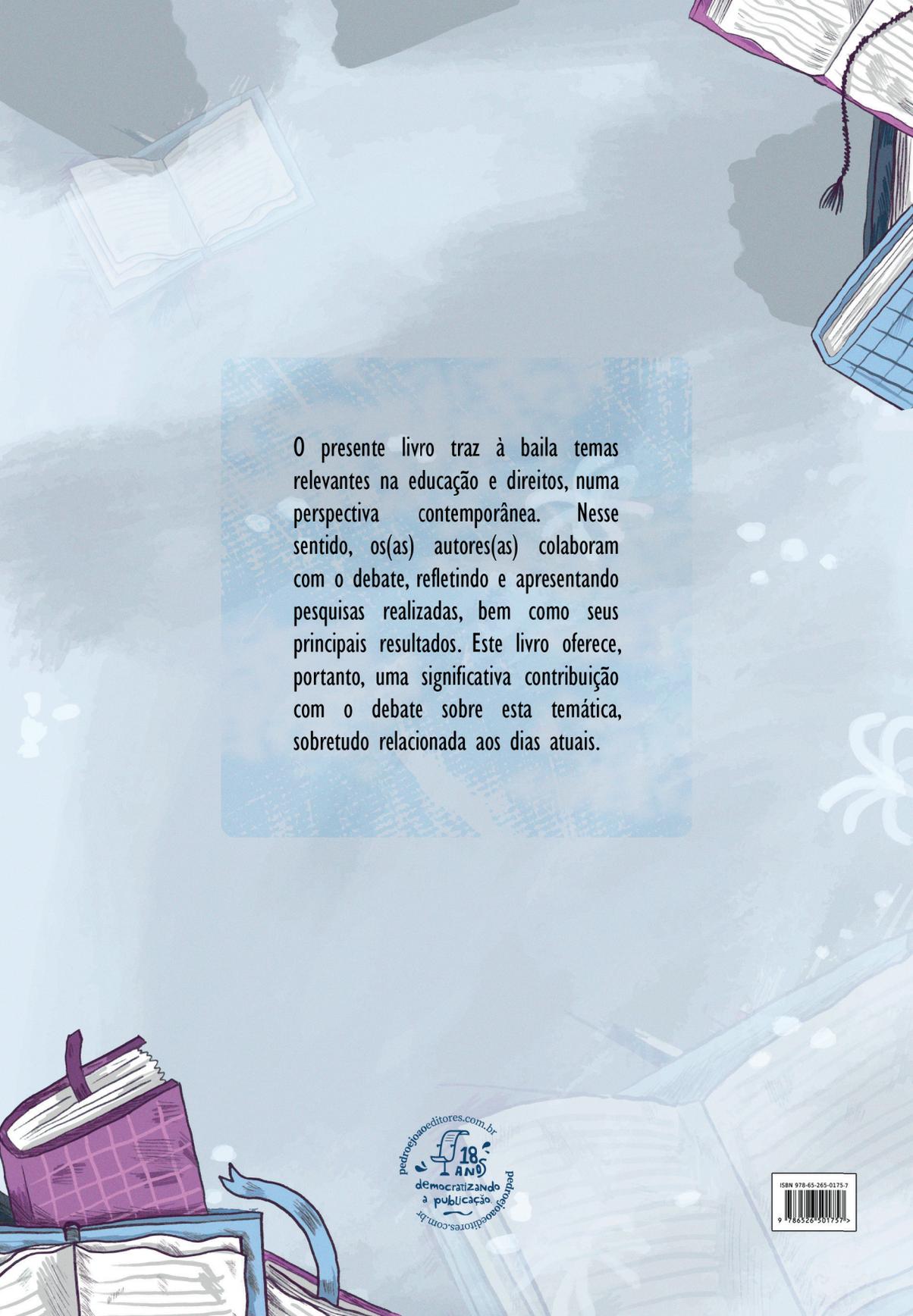
Renatha Cândida da Cruz (renatha.cruz@ifg.edu.br) Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Campus Uruaçu - GO. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Estudante do curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás.

Sarah Elayne de Freitas Rezende (sarah_elayne@hotmail.com).
Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Ceres. Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Serra da Mesa - FaSeM (2021). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2014). Graduação em Administração pela 147 Faculdade Serra da Mesa - FaSeM (2017). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2013).

Steffanny Gonçalves Mendes (steffannymendes5@gmail.com).
Discente do curso Técnico Integrado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Uruaçu.

Wallace Pereira Sant'Ana (wallacegilvania@hotmail.com). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Anápolis.

Yara Fernandes Ribeiro (yarafr13@outlook.com). Discente do curso Técnico Integrado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Uruaçu.

The background features a light blue, textured wash with several stylized illustrations of books. In the top left, a book is open and shown from a top-down perspective. In the top right, a graduation cap (mortarboard) is partially visible, with a tassel hanging down. In the bottom left, a stack of books is shown, with one book having a purple cover and another with a blue cover. In the bottom right, a large, open book is depicted from a side-on perspective, showing its pages and spine. The overall aesthetic is artistic and academic.

O presente livro traz à baila temas relevantes na educação e direitos, numa perspectiva contemporânea. Nesse sentido, os(as) autores(as) colaboram com o debate, refletindo e apresentando pesquisas realizadas, bem como seus principais resultados. Este livro oferece, portanto, uma significativa contribuição com o debate sobre esta temática, sobretudo relacionada aos dias atuais.

