

CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS: Democracia, Demandas e Desafios

Volume 2 - 2022

Jader Silveira (Org.)



CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS: Democracia, Demandas e Desafios

Volume 2 - 2022

Jader Silveira (Org.)



© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587c Silveira, Jader Luís da
Ciências Sociais e Políticas: Democracia, Demandas e Desafios -
Volume 2 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG):
Editora MultiAtual, 2022. 142 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89976-67-7
DOI: 10.5281/zenodo.7091141

1. Ciências Sociais. 2. Ciências Políticas. 3. Democracia. 4.
Demandas e Desafios. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 362
CDU: 36

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

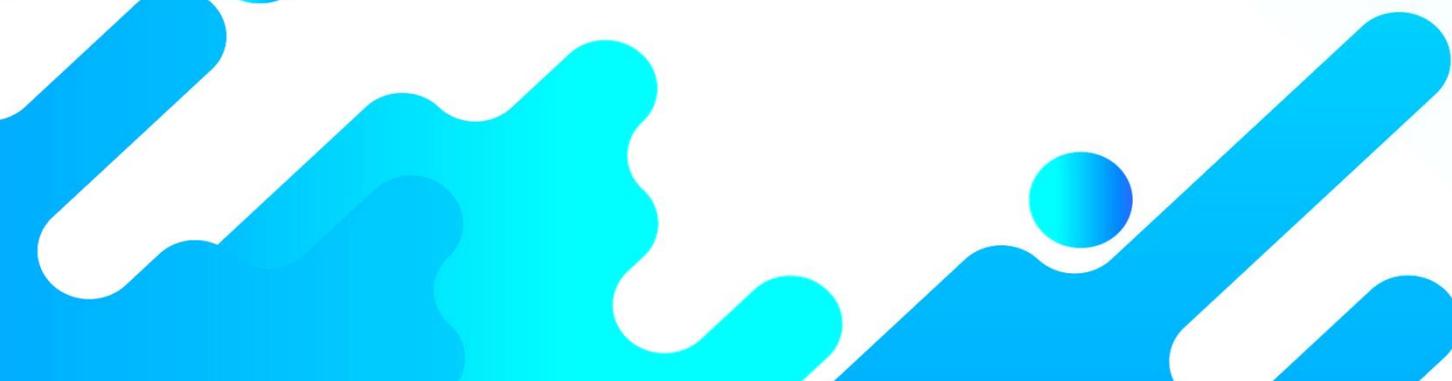
Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/09/ciencias-sociais-e-politicas-democracia.html>





AUTORES

**ABRAÃO DANZIGER DE MATOS
ANDRÉ L. A. DIAS
CÁIO CÉSAR NOGUEIRA MARTINS
DEOMARIO LAURIANO MACHADO
FABRÍCIO ROBERTO COSTA OLIVEIRA
JOCIANO PORTUGAL DE JESUS
JOCIMAR PORTUGAL DE JESUS
LUZINETE DO NASCIMENTO CAETANO
LYON V. B. OLIVEIRA
MARACY OLIVEIRA DE SANTANA
MARIA APARECIDA DOS SANTOS FERREIRA
MARY DIANA DA SILVA MIRANDA RODRIGUES
PATRÍCIA VIDAL WANDERLEY
SIMONY MARIA PEREIRA DE MEDEIROS
VERA FERNANDA MOURA SOUZA**



APRESENTAÇÃO

As políticas são denominadas “públicas” porque devem atingir o público. O governo tem a responsabilidade de garantir que essas políticas beneficiem efetivamente todas as camadas da população. Elas são consequências de demandas apresentadas pela sociedade, nas mais diversas áreas. Sendo assim, podemos afirmar que políticas públicas é “o Estado em ação”, ou seja, é quando o Estado implanta projetos de governo, por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

As políticas sociais configura-se como possibilidade de reconhecimento das demandas de seus usuários no intuito de ampliação de cidadania, da democracia e medida de proteção social visando garantir segurança de sobrevivência, de acolhida, e convívio familiar. Neste sentido, a contribuição das políticas sociais no Brasil constitui estratégia fortalecedora de direitos sociais e de proteção, reconhecendo na pobreza o eixo desencadeador das desigualdades sociais.

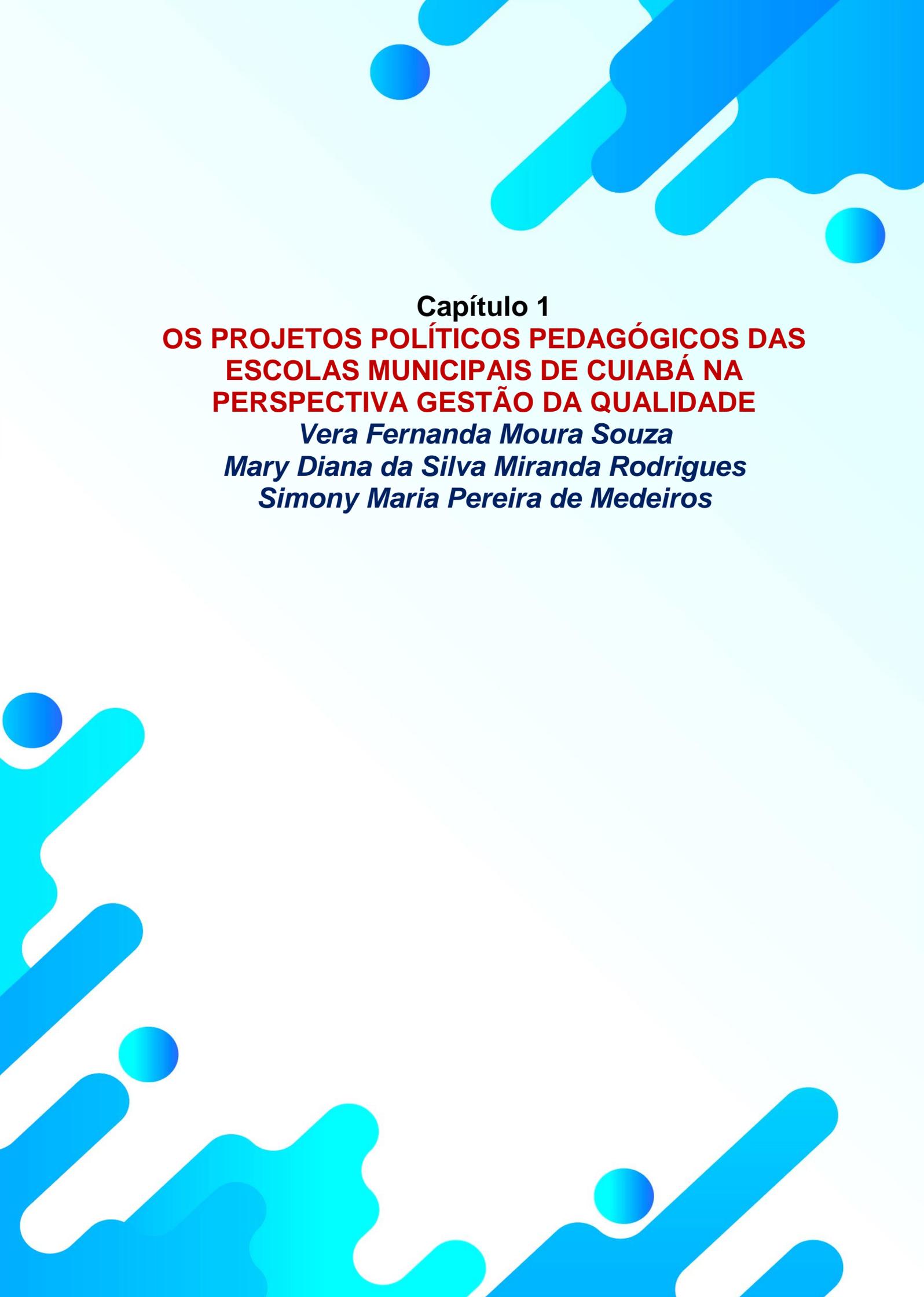
As demandas políticas e sociais tornam-se cada vez maiores em função da desresponsabilização do Estado, por omissão de serviços essenciais, o que gera uma tensão social latente. A obra “Ciências Sociais e Políticas: Democracia, Demandas e Desafios” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este segundo e-book conta com trabalhos científicos da área de Políticas Públicas e Sociais, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

<p>Capítulo 1 OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ NA PERSPECTIVA GESTÃO DA QUALIDADE <i>Vera Fernanda Moura Souza; Mary Diana da Silva Miranda Rodrigues; Simony Maria Pereira de Medeiros</i></p>	8
<p>Capítulo 2 JUVENTUDE E ESCOLA: PROBLEMATIZANDO REGRAS, SOCIABILIDADES E RELAÇÕES DE PODER <i>Cáio César Nogueira Martins; Deomario Lauriano Machado; Fabrício Roberto Costa Oliveira</i></p>	24
<p>Capítulo 3 FEDERALISMO NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO BRASIL: EM BUSCA DE NEXOS COM O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL <i>Maracy Oliveira de Santana; Maria Aparecida dos Santos Ferreira</i></p>	45
<p>Capítulo 4 O BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM MEIO A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA BUSCA PELA PRÁTICA NO AMBIENTE DE AUSÊNCIA <i>Patrícia Vidal Wanderley</i></p>	70
<p>Capítulo 5 O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E SEUS DESAFIOS <i>Abraão Danziger de Matos</i></p>	81
<p>Capítulo 6 REFLEXOS DO IMPERIALISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA <i>Lyon V. B. Oliveira; André L. A. Dias</i></p>	93
<p>Capítulo 7 INFÂNCIA X VIOLÊNCIA: E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS REDES DE PROTEÇÃO E DEFESA DE DIREITOS <i>Luzinete do Nascimento Caetano; Jocimar Portugal de Jesus; Jociano Portugal de Jesus</i></p>	106
<p>AUTORES</p>	139



Capítulo 1
OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ NA
PERSPECTIVA GESTÃO DA QUALIDADE
Vera Fernanda Moura Souza
Mary Diana da Silva Miranda Rodrigues
Simony Maria Pereira de Medeiros

OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ NA PERSPECTIVA GESTÃO DA QUALIDADE

Vera Fernanda Moura Souza

Graduada em Pedagogia EPT, e-mail: vfernanda3000@gmail.com

Mary Diana da Silva Miranda Rodrigues

SEDUC/MT, pedagoga, Mestre, e-mail: marydianamiranda@gmail.com

Simony Maria Pereira de Medeiros

SEDUC/MT, pedagoga, Especialista, e-mail: simonymedeiros_tga@hotmail.com

Resumo: A Gestão da Qualidade é um sistema que traz consigo possibilidades de inúmeras melhorias dentro de qualquer organização. Apresenta-se como uma oportunidade para as instituições de educação se adequarem ou atenderem as necessidades de seu público-alvo. A Gestão da Qualidade, ao passar dos anos, tem se aperfeiçoado em seus métodos e ferramentas, sendo definida como diferentes atividades dirigidas para conduzir e controlar uma organização, trazendo possibilidades que melhorem produtos e/ou serviços, com o objetivo principal de garantir a completa satisfação das necessidades dos seus clientes. A Educação é, sem dúvida, o principal meio para formar cidadãos conscientes e responsáveis, que possam viver de maneira condizente com o que está posto em nossa sociedade. É por meio dela que também é possível formar profissionais cientes e críticos, capazes de buscarem pelos seus direitos e cumprirem seus deveres. A Educação tem como objetivo buscar melhorias no ensino-aprendizagem dos estudantes e conta com uma estrutura organizacional para alcançar esse propósito. Dentro desta perspectiva, este trabalho faz uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de algumas escolas municipais da cidade de Cuiabá, propondo encontrar similaridades com a Gestão da Qualidade. Posteriormente, foram elencados as respectivas semelhanças e possíveis resultados que puderam ser obtidos ao aplicarem ferramentas, métodos ou técnicas da Gestão da Qualidade. Embora o sistema de gestão em si e todas as diretrizes e normas que envolvem a educação sejam bastante organizados e eficientes, nota-se que, muitas vezes, o que pode faltar é o acompanhamento efetivo de falhas e intervenções. Este estudo visa evidenciar as vantagens que as instituições de ensino possam ter em sua cultura organizacional, quando utilizada a Gestão da Qualidade atrelada em seus métodos e ferramentas. Este trabalho teve como objetivo principal identificar as contribuições que a Gestão da Qualidade pode trazer para o ambiente educacional na busca por melhorias, benefícios e/ou soluções.

Palavras-chave: Educação. Gestão da Qualidade. Projeto Político Pedagógico.

Abstract: Quality Management is a system that brings with it possibilities for countless improvements within any organization. It presents itself as an opportunity for educational institutions to adapt or meet the needs of their target audience. Over the years, Quality Management has improved its methods and tools, being defined as different activities aimed at leading and controlling an organization, bringing possibilities that improve products and/or services, with the main objective of guaranteeing the complete satisfaction of its customers' needs. Education is, without a doubt, the main way to form conscientious and responsible citizens, who can live in a way that is consistent with what is set in our society. It is through it that it is also possible to train aware and critical professionals, capable of seeking for their rights and fulfilling their duties. Education aims to seek improvements in the teaching and learning of students and has an organizational structure to achieve this purpose. Within this perspective, this work analyzes the Pedagogical Political Projects of some municipal schools in the city of Cuiabá, proposing to find similarities with Quality Management. Subsequently, the respective similarities and possible results that could be obtained when applying Quality Management tools, methods or techniques were listed. Although the management system itself and all the guidelines and norms that involve education are quite organized and efficient, it is noted that, often, what may be lacking is the effective monitoring of failures and interventions. This study aims to highlight the advantages that educational institutions can have in their organizational culture, when using Quality Management linked to their methods and tools. The main objective of this work was to identify the contributions that Quality Management can bring to the educational environment in the search for improvements, benefits and/or solutions.

Keywords: Education. Quality management. Pedagogical Political Project

INTRODUÇÃO

Podemos definir Gestão da Qualidade como diferentes atividades dirigidas para conduzir e controlar uma organização, trazendo possibilidades que melhorem produtos e/ou serviços, com o objetivo principal de garantir a completa satisfação das necessidades dos seus clientes.

Na Gestão da Qualidade é necessário que o sistema de gestão esteja baseado em pilares, para que tenha um direcionamento e real engajamento de todos os envolvidos nos processos. A *International Organization for Standardization (ISO) 9001:2015* define os princípios da Gestão da Qualidade, sendo “1 – Foco no cliente; 2 – Liderança; 3 – Engajamento das pessoas; 4 – Abordagem do Processo; 5 – Melhoria; 6 – Gestão de Relacionamento; 7 - Tomada de decisão com base em evidências. (ROCHA, 2017).”.

Na educação, a busca por uma gestão de qualidade pode ser entendida como os processos adotados pelas instituições de ensino que visam a melhoria do ensino - aprendizagem dos estudantes. Uma das dificuldades no meio da educação é que a

“matéria-prima” nos processos educacionais seria o aluno e, uma de suas características principais seria a heterogeneidade, ou seja, cada indivíduo possui sua particularidade, trazendo consigo sua cultura, vivências, habilidades e expectativas próprias no âmbito escolar.

Diante disto, acredita-se que prever o “produto final” neste processo, seria ter um aluno com suas aprendizagens consolidadas para que possa alcançar seus objetivos de vida. Sendo assim, este estudo buscou identificar quais são as contribuições a Gestão da Qualidade pode trazer para o ambiente educacional na busca por melhorias, benefícios e/ou soluções.

A Educação e o sistema de ensino têm se modificado com o passar dos anos, surgindo novas necessidades, dificuldades e motivos para buscar melhorias e inovações dentro do ambiente de ensino.

Observando isso, o presente trabalho buscou identificar a presença da Gestão da Qualidade na Rede Municipal de Educação em Cuiabá, analisando quais conceitos deste modelo de gestão estão presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de algumas escolas. Concomitantemente, foram analisadas as contribuições da Gestão da Qualidade para as instituições de ensino da referida rede.

Quanto à metodologia abordada, contemplou-se a pesquisa qualitativa, com a finalidade de encontrar nos PPP's da rede Municipal de Ensino de Cuiabá, similaridade com a Gestão da Qualidade. Este tipo de abordagem metodológica permite que os fenômenos sejam compreendidos pela ótica dos sujeitos, ou seja, “[...] tem como premissa que nem tudo é quantificável e que a relação que a pessoa estabelece com o meio é única e, portanto, demanda uma análise profunda e individualizada” (MALHEIROS, 2011, p. 31).

A pesquisa qualitativa em sua principal característica retrata de forma detalhada os elementos que envolvem o contexto a ser analisado. O ambiente natural é a fonte direta do pesquisador e os dados coletados são geralmente descritivos. Deve-se atentar que o processo é sempre maior que o produto.

O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Outro aspecto é que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. (AUGUSTO *et al.* 2013, p. 748).

Em decorrência do caráter qualitativo deste estudo, o procedimento técnico escolhido para a coleta de dados foi o levantamento Documental, ou seja, foram selecionados e analisados os PPP's de algumas escolas. Realizou-se ainda o cruzamento das informações coletadas, tomando como base os estudos científicos já publicados que tratam do tema desta pesquisa.

2. A GESTÃO DA QUALIDADE

A preocupação com qualidade de bens e serviços não é de hoje. Os consumidores sempre se preocuparam em inspecionar os bens e serviços que adquiriram, em uma relação de troca. “Essa preocupação caracterizou a chamada era da inspeção, que se voltava para o produto acabado, não produzindo qualidade, apenas encontrando produtos defeituosos na razão direta da intensidade da inspeção” (LONGO, 1996, p. 58).

O olhar voltado para a qualidade em um sentido mais abrangente deu início com W.Shewart, estatístico norte-americano, que na década de 20 questionava a qualidade e as variações encontradas na produção de bens e serviços. A partir de então, ele desenvolveu um sistema que mensura essas variações, que é chamado de Controle Estatístico de Processos (CEP). Criou também o Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check e Action*), que futuramente foi consolidado por Deming. Após a Segunda Guerra Mundial, o Japão estava praticamente destruído, precisando dar início a um processo de reconstrução. Então, Deming foi convidado a dar palestras e treinamentos a empresários e industriais. A mudança de postura gerencial que os japoneses aderiram fez com que pudessem reerguer a sua economia em pouco tempo, trazendo-lhes benefícios vistos até hoje. (LONGO, 1996).

Como já mencionado, de acordo com Rocha (2017) atualmente a Gestão de Qualidade foca em sete pilares que estabelecem direção para as organizações, sendo eles:

1. Foco no cliente: é necessário ter como foco a satisfação do cliente, tanto através dos produtos/serviços que são oferecidos, tanto do relacionamento, da maneira que o mesmo é atraído, de uma forma que esse atendimento tenha valor e se estabeleça confiança.

2. Liderança: sabendo lidar com as questões de metas a serem alcançadas e não apenas em cobrar. De forma que o objetivo comum prevaleça e bons resultados sejam alcançados.

3. Engajamento das pessoas: é o envolvimento dos colaboradores com todo o Sistema de Gestão da Qualidade (análise de melhorias do processo, monitoramento e medição e etc.) desta forma se reduz as falhas de comunicação e a resistência a mudanças, aumentando a autonomia e a produtividade das equipes.

4. Abordagem do Processo: pode ser definida como o mapeamento do processo, no qual cada setor ou área define quem são seus clientes e fornecedores, estabelecendo, assim, uma conexão entre as atividades da organização, melhorando a qualidade dos processos internos.

5. Melhoria: é o que será feito após o alcance das metas, é acompanhar os desempenhos e verificar, por exemplo, se as ações corretivas estão sendo eficazes, ou seja, não se acomodar, mas buscar sempre desenvolver cada vez mais os processos.

6. Gestão de Relacionamento: a organização deve sempre buscar relacionar-se mutuamente com seus fornecedores, desenvolvendo alianças, de forma que o respeito e o trabalho em equipe facilite a criação de valores.

7. Tomada de decisão com base em evidências: este princípio relaciona-se com a coleta de informações para a melhoria dos processos internos, podendo ser definida a quantidade das amostras de dados e seus períodos pela própria organização. Realiza-se uma análise com as devidas informações para as tomadas de decisões necessárias.

A partir deste cenário de conceptualização da base para a implantação dentro uma organização, a Gestão da Qualidade precisa ser enraizada dentro da cultura organizacional. Quando isto acontece, todos (sem exceção) passam a contribuir para o desenvolvimento das ferramentas, técnicas e métodos que podem ser utilizados para melhoria e correções dentro dos processos. Sendo assim, acredita-se que “a qualidade está envolvida em todos os setores e processos de uma organização e, para se chegar a algum lugar, é preciso primeiramente definir onde se quer chegar” (MARTINELLI, 2009. p. 18).

A Política de Qualidade é um desses norteadores dentro de qualquer organização, para desenvolvê-la é imprescindível identificar as necessidades dos clientes e se atentar a elas, mesmo que não tenha sido mostrada. Segundo Martinelli (2009, p.19) “os objetivos é a razão de existir de uma organização e são demonstrados através da missão e visão do negócio”. O mesmo autor ainda afirma que:

A missão do negócio é a razão de existir da empresa em sua individualidade, ou seja, a missão deve definir o objetivo do negócio, mostrando ao mercado a vocação da empresa para o futuro, deixando claro o que a empresa faz, por que ela existe e qual o diferencial competitivo, seus valores e princípios éticos (MARTINELLI, 2009. p. 20).

A missão também deve atender a todos os setores dentro da organização, como forma de definir aquilo que a organização se propõe a fazer. Ela não é um simples *slogan*, mas traz em si a inspiração do que é proposto e deve ser sempre modificada conforme os desafios que podem surgir ao longo da caminhada. Já a visão da organização determina aonde ela quer chegar e os objetivos a serem conquistados, ou seja, para onde os empenhos podem ser direcionados para esse alcance, devendo ter uma visão mensurável e atingível.

2.1. FERRAMENTAS, TÉCNICAS E MÉTODOS

Na Gestão da Qualidade, as ferramentas, técnicas e métodos, são apoios importantes e estratégicos para a melhoria dentro das organizações, pois “são estritamente necessárias e até exigidas em diversas situações comprobatórias, assim como em auditorias internas e externas” (BASSAN, 2018. p.137). Podemos citar algumas delas:

1. *Brainstorming*: é uma técnica de criação de ideias realizada com uma equipe de pessoas. Através do *Brainstorming*, são realizadas atividades de criação de várias sugestões, com o intuito de buscar melhorias sobre uma situação, resolver problemas específicos ou alcançar metas. Muitas ideias podem não ser aplicáveis, mas podem resultar em outras ideias melhoradas.

2. Análise dos cinco Porquês: é uma ferramenta muito utilizada para investigar e entender as causas que geram determinadas situações, problemas ou defeitos. Busca-se as respostas para exatamente cinco porquês até se chegar a causa raiz do problema.

3. PDCA (*Plan* - Planejamento, *Do* - Execução, *Check* - Controle e *Action* - Agir): este método tem como base organizar a visão analítica no planejamento, execução e verificação dos resultados de uma ação.

- *Plan*: as ações voltadas para melhorias ou correções, devem ser planejadas e todos os envolvidos necessitam ser participativos e comprometidos.

- *Do*: a primeira etapa deve ser cumprida, portanto, a execução é o momento da efetivação do que foi planejado, devendo ser cumprido com rigor.
- *Check*: as verificações são essenciais para o alcance dos resultados das ações planejadas. Nessa etapa, são feitas inspeções, simulações, coletas de dados, ou seja, tudo que for necessário para se comprovar melhorias ou resultados esperados.
- *Act*: pode acontecer de aquilo que foi planejado não ter alcançado o resultado esperado. Desta forma, é necessário tomar ações corretivas, de manutenção ou mesmo preventivas voltando a fase do planejamento e revisá-lo.

4. Fluxograma de Processo: é uma ferramenta que tem como objetivo demonstrar as sequências das operações, de maneira rápida e coerente. Apresentando o processo de forma clara para todos, permitindo organizar e visualizar as atividades das áreas de um setor ou empresa, sequencialmente, melhorando entendimento dos recursos, tempos e futuras melhorias e correções.

5. 5 Sentos: mais do que técnicas e métodos, os Cinco Sentos ou 5S, baseiam-se em uma filosofia de vida, porque só podem acontecer caso os profissionais mudem seus hábitos e costumes. O comprometimento deve ser de todos.

Os cinco sentos tiveram origem no Japão. Logo após a Segunda Guerra Mundial, as fábricas japonesas estavam em um estado de degradação, ambientes desorganizados, sujeira, materiais com avarias e muitos materiais imprestáveis, foi neste cenário que o conjunto de técnicas foi inserido para resolver a situação. Basicamente são cinco “passos” ou etapas para se alcançar melhorias na questão da ordenação, limpeza e desperdício dentro de uma empresa ou organização.

Os 5 Sentos estão identificados em japonês, são eles:

- *Seiri* (Senso de Utilização): os objetos que são realmente úteis devem ser separados dos que não são. Manter somente os materiais úteis e em quantidades que serão usadas. Objetos obsoletos, velhos, quebrados e sem uso, devem ser descartados ou enviados para áreas que serão úteis.
- *Seiton* (Senso de Organização): esta etapa organiza os materiais que foram apontados como necessários. Para facilidade do uso, deve-se mantê-los próximo do local de utilização. Os que não são utilizados com frequência podem estar

mais distantes. Os objetos devem ficar dispostos de forma planejada, conforme frequência de uso.

- Seisou (Senso de Limpeza): este senso diz respeito à limpeza, ou seja, conforme uso, materiais e local de trabalho devem ser mantidos limpos.
- Seiketsu (Senso de Padronização): este senso aborda a manutenção dos padrões de organização e limpeza, para se manter o que foi conquistado nos três primeiros sentidos. Estimula, também, o compromisso de cumprir os procedimentos de organização e segurança.
- Shitsuke (Senso de Disciplina): aborda o comprometimento e ética individual em conjunto com a coletiva, visando a melhoria contínua. O Senso de Disciplina é o mais complexo, pois está ligado ao comportamento de cada indivíduo em manter a organização, limpeza e padronização.

6. Plano de Controle, Plano de Inspeção ou Plano de Monitoramento: é uma ferramenta que estabelece todos os critérios e métodos para inspecionar um processo ou produto. Este documento dispõe de detalhes técnicos de inspeção e requisitos que definem decisões sobre o processo ou produto. (BASSAN, 2018).

Como pode-se observar, as ferramentas, métodos e técnicas que são utilizadas dentro da Gestão da Qualidade, são de grande importância no gerenciamento, porque permitem planejar, mensurar, analisar e propor melhorias para o processo. Por consequência, se estabelece melhor desempenho e qualidade, e isso pode acontecer em qualquer segmento, até mesmo na Educação, podendo trazer grandes benefícios no processo e nas tomadas de decisões.

2.2. GESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

O conceito de qualidade na educação e/ou ensino deve ser esclarecido no contexto gerencial, pois na dimensão formal e política já existem padrões estabelecidos, como nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996). Diante disso, Longo aponta que

a competência para produzir e aplicar métodos, técnicas e instrumentos – e qualidade política, se refere a competência para projetar estratégias de formação e emancipação das novas gerações, de sujeitos sociais capazes de definir por si próprios o seu destino histórico (LONGO, 1996, p. 123).

Desde o início da era da Gestão da Qualidade, até os dias de hoje, vários modelos gerenciais foram descritos e utilizados por muitas organizações, que geraram consideráveis melhorias. Alguns pontos são considerados importantes para a Gestão de Qualidade ocorrer no ensino, sendo eles, segundo Longo (1996):

Comprometimento político dos dirigentes; Busca por alianças (parcerias públicas e privadas); A valorização dos profissionais na educação; A gestão democrática; Fortalecimento da gestão escolar; Racionalização e produtividade do sistema educacional (LONGO, 1996, p. 148).

Longo ainda assevera que os processos de gestão pela qualidade iniciam-se por meio da educação, devendo esta facilitar a consolidação dos processos a fim de que ocorra “[...] a melhoria eficiente, efetiva e eficaz de seus próprios objetivos” (LONGO, 1996, p.167).

No que diz respeito a área educacional, alguns documentos desempenham uma importante e estratégica ferramenta de organização. Dentre eles, existe o Projeto Político Pedagógico (PPP) que define diretrizes, metas e métodos para que a instituição de ensino alcance os objetivos por ela propostos.

Os princípios norteadores do PPP representam uma forma abstrata de se desenvolver, pois envolvem conduta e questões humanas, são eles: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. (VEIGA, 1998). São fundamentais para a base de um PPP ser eficiente naquilo que será proposto. Para tanto, todos os envolvidos precisam se articular de uma forma que contribua para os objetivos elencados, ou seja, “é preciso entender o Projeto Político Pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano.” (VEIGA, 1998, p. 11). Com isso, se mantém uma visão do que pode ser alcançado de fato, deve ser estabelecido tudo conforme a realidade de cada escola.

O PPP é um documento elaborado coletivamente pelos membros que compõem o corpo docente e administrativo das escolas, caracterizando-o como um documento democrático. Sobre este ponto, Gadotti (1994) afirma que “o projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo.” (GADOTTI, 1994, p. 2), ou seja, expressar os anseios da coletividade é uma das principais características do PPP.

Cada escola está inserida em sua própria diversidade e o Projeto Político Pedagógico não deve ser apenas um documento a ser confeccionado para o cumprimento de burocracias, ou seja, “[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 1998, p. 1).

Mesmo tratando das especificidades de cada escola, o PPP deve atender alguns parâmetros buscando contemplar a Proposta Pedagógica da unidade educacional, o Regimento Escolar, os Planos de Ação da Escola, o Plano de Trabalho Docente, entre outros itens dependendo da rede na qual a escola está inserida. Deve, ainda, basear-se na legislação educacional vigente, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Referenciais Curriculares e na Base Nacional Comum Curricular.

2.3. ANÁLISE DOS PPP’S (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO) DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CUIABÁ

Foram analisados 12 (doze) PPP’s de escolas municipais de Cuiabá, sendo estas, divididas em 4 (quatro) regionais: Leste, Oeste, Norte e Sul, conforme disponibilizado no site da Prefeitura de Cuiabá. (CUIABÁ, 2019). Foram selecionados 3 (três) PPP’s de cada regional para a análise.

Os PPP’s de todas as unidades educacionais vinculadas a Rede Municipal de Educação de Cuiabá estão disponibilizados no portal “Escola Transparente” que foi desenvolvido em parceria com o Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso (TCE-MT) e concedido para Prefeitura Municipal de Cuiabá, por meio do Termo de Cessão n.º 03/2015. (CUIABÁ, 2020). Segue quadro com o nome das Escolas Municipais selecionadas:

Quadro 1 – Nome das Escolas e Regiões

EMEB - ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA - CUIABÁ			
REGIÕES			
NORTE	LESTE	OESTE	SUL
Antônia Tita Maciel de Campos	Doze de Outubro	Adelina Pereira Ventura	Ana Luíza Prado Bastos

Profº Rafael Rueda	Dr. Orlando Nigro	Maria Tomich Monteiro da Silva	José Torquato Silva
Senhorinha Ana Alves de Oliveira	Quintino Pereira de Freitas	Profº Francisval de Brito	Tereza Benguela

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Na Região Leste, o primeiro PPP a ser analisado foi o da EMEB Doze de Outubro. Sua última atualização foi no ano de 2016. Observa-se familiaridade com a Gestão da Qualidade (GQ), na apresentação da missão, objetivos e em projetos de melhorias, o que vem de encontro com o que apresenta o autor Martinelli (2009. p. 18) quando afirma que “a missão do negócio é a razão de existir da empresa em sua individualidade, ou seja, a missão deve definir o objetivo do negócio”. A (ISO) 9001:2015 apresenta o 5º pilar (Melhorias) que é o que será feito após o alcance das metas, acompanhando desempenhos e buscando sempre desenvolver cada vez mais os processos (ROCHA, 2017).

Já na EMEB Dr. Orlando Nigro, que teve também seu PPP atualizado em 2016, identificou-se a missão, objetivos e projetos de melhorias que fazem parte dos princípios de GQ, pois norteia a organização. Apresentou-se, ainda, o plano de ação, que faz parte do ciclo PDCA (Planejamento, Execução, Controle e Ação). Sobre este plano, acredita-se que “este método tem como base organizar a visão analítica no planejamento, execução e verificação nos resultados de uma ação” (BASSAN, 2008. p. 120)

Quanto a EMEB Quintino Pereira de Freitas, igualmente como as demais, o PPP teve sua última atualização no ano de 2016 e apresenta a missão e objetivos no documento. Apresenta também planos de ação, acompanhamento das ações e projetos de melhorias.

Na região Norte, a EMEB Antônia Tita Maciel de Campos, teve seu PPP atualizado no ano de 2016, apresentando a missão e objetivos claros, bem como um plano de ação. A EMEB Ana Alves Senhorinha de Oliveira definiu claramente a missão e objetivos da unidade contemplando ainda o plano de ação. Já a EMEB Prof. Rafael Rueda, dispõe de seu PPP atualizado em 2020 e, igualmente como as demais da região Norte, apresenta missão, objetivos e plano de ação.

Se tratando da região Oeste, a EMEB Adelina Pereira Ventura teve seu PPP atualizado em 2016, apresenta missão, objetivos e plano de ação. Na região Oeste

também está localizada a EMEB Maria Tomich Monteiro da Silva e, seu PPP atualizado em 2016, apresenta missão, objetivos, metas e plano de ação. Também a EMEB Prof. Francisval de Brito, tem o PPP atualizado em 2016, com missão, objetivos e plano de ação.

A última região a ser analisada é a região Sul e foram amostrados os PPP's das EMEB's: Ana Luíza Prado Bastos, Tereza Benguela e José Torquato da Silva, todos atualizados em 2016. Igualmente apresentam missão, objetivos e plano de ação.

Para dar maior visibilidade aos dados levantados, segue o quadro abaixo, o qual apresenta as semelhanças do GQ dentro dos PPP's:

Quadro 2 – Resultados da Análise

RESULTADOS ENCONTRADOS				
REGIÕES				
CARACTERÍSTICAS	NORTE	LESTE	OESTE	SUL
Missão e objetivos	03	03	03	03
Plano de Ação	03	03	03	03
Melhorias	00	03	00	00
PPP atualizado	01	00	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Das semelhanças encontradas, todas possuem missão, objetivos, plano de ação e projetos de melhoria. Foi verificado também que somente uma escola entre as doze analisadas está com o PPP atualizado, evidenciando uma falha no acompanhamento das ações já encaminhadas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal identificar as contribuições que a Gestão da Qualidade pode trazer para o ambiente educacional na busca por melhorias, benefícios e/ou soluções. Dentre os objetivos específicos propostos

inicialmente, tinha-se a pretensão de identificar a presença ou ausência dos princípios da Gestão da Qualidade nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Após o levantamento e análise dos PPPs de algumas escolas da Rede Municipal de Educação de Cuiabá-MT, constatou-se a utilização de pontos semelhantes sugeridos pela Gestão da Qualidade. Estes pontos foram elencados nos PPP's como: missão, objetivos, plano de ação e projetos de melhoria.

Acredita-se que a presença da GQ nas escolas municipais de Cuiabá pode trazer inúmeros benefícios para a comunidade escolar, bem como para a sociedade em geral. Um dos reflexos destas mudanças positivas pode estar relacionado ao aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ano de 2019, pois Cuiabá superou as projeções do Ministério da Educação¹.

Quanto aos desafios, é necessário a atualização dos PPP's com maior frequência, pois a maior parte dos que foram analisados, estão desatualizados, mostrando uma falha no acompanhamento das ações já encaminhadas. O PPP é um documento que reflete o desejo coletivo e as ações necessárias para o alcance desse desejo, ou seja, a falta de atualização dele retrata a não observância das ações propostas, evidenciando uma possível falta de comprometimento. Tais atualizações evidenciarão um olhar mais atencioso quanto ao acompanhamento dos objetivos e metas propostos nos PPP's, a fim de que os processos internos nas escolas busquem a excelência no atendimento da comunidade e nos resultados concernentes a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. A. *et al.* **Pesquisa Qualitativa: Rigor Metodológico No Tratamento Da Teoria Dos Custos De Transação Em Artigos Apresentados Nos Congressos Da Sober (2007-2011)**. Piracicaba: RESR, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 nov. 2020.

BASSAN, Edilberto José. **Gestão da Qualidade: Ferramentas, Técnicas e Métodos**. 1ª Ed. Curitiba, 2018.

CAMPOS, Gilsiléa de Sousa. **Gestão da Qualidade Total na Educação: Possibilidades e Desafios**. 2015. Disponível em: https://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_029M_15.pdf. Acesso em 06 nov. 2020.

¹ Sobre esta notícia, ver "Ideb: Cuiabá melhora nota do 1º ao 9º ano". Disponível em <https://www.rdnnews.com.br/cidades/conteudos/133694> Acesso em: 06 nov. 2020.

CUIABÁ. **Prefeitura Municipal de Cuiabá**. 2019. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/secretarias/educacao/escolas-municipais/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

CUIABÁ. **Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso**. 2020. Disponível em: <https://educacao.tce.mt.gov.br/47/120>. Acesso em: 08 nov. 2020.

DEMING, W. Edwards. **Qualidade: A Revolução da Administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola na Perspectiva de uma Educação para a Cidadania**. Brasília, 1994.

KAZIMA, Elaine Pereira de Souza, VALEIRO, Maria de Fátima. **As Quatro Dimensões Que Norteiam o PPP – Projeto Político Pedagógico: dimensão Administrativa, Pedagógica, Política/Financeira e Jurídica**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/592/36c/d2e/59236cd2e23d2058060220.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

LONGO, Rose Mary Juliano. **Gestão da Qualidade: Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação**. Brasília: IPEA, 1996. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0397.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em educação**. 1ª Ed - Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINELLI, Fernando Baracho. **Gestão da Qualidade Total**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

PARO Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3 ed. – São Paulo: Ática, 1997

ROCHA, Maria Gabriela Da. **7 Princípios da Qualidade**. Blumenau: 8QUALI, jun.2017. Blog da Qualidade Eficaz. Disponível em: <http://www.8quali.com.br/blog/7-principios-da-qualidade/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SALVADOR, Gervásio Neves, LINHAHRES, Araken Patusca, GOZZI, Giuseppe Giovanni Massimo. **A Importância da Gestão na Qualidade na Educação**. Santo André: Centro Universitário Anhanguera Santo André, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Temp/2924-Texto%20do%20artigo-11160-1-10-20150810.pdf>. Acesso em 27 ago. 2020.

SAMPAIO, Kleber Rocha. **A Gestão da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior**. Pernambuco: UFPE, 2015. Disponível em: <https://ww2.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol8-2-2014/artigo1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

SANTOS, Ana Cristina Mendonça. **Gestão e Qualidade na Educação: uma questão de participação.** João Pessoa: MPGOA, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Temp/16521-Texto%20do%20artigo-30301-1-10-20131015.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

VEIGA, Ilma (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos; FONSECA, Marília (orgs.). **As Dimensões do Projeto Político- Pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2010 – (Coleção Magistérios: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passo da. **Projeto Político- Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva.** Campinas: Papirus, 1998.



Capítulo 2
JUVENTUDE E ESCOLA: PROBLEMATIZANDO
REGRAS, SOCIABILIDADES E RELAÇÕES DE
PODER

Cáio César Nogueira Martins
Deomario Lauriano Machado
Fabício Roberto Costa Oliveira



JUVENTUDE E ESCOLA: PROBLEMATIZANDO REGRAS, SOCIABILIDADES E RELAÇÕES DE PODER²

Cáio César Nogueira Martins

Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), especialista em Direito Eleitoral pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); em Ciência Política pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER); e em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). E-mail: caio_martins.007@hotmail.com .

Deomario Lauriano Machado

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: deouemg@gmail.com .

Fabício Roberto Costa Oliveira

Professor vinculado ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV), doutor em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), e graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: fabriciooliveira@ufv.br .

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar as relações dos jovens com a escola em que estudam, focando na relação destes agentes com as regras da instituição. Realizamos um grupo focal com estudantes de cinco turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Durante a realização do grupo focal identificamos o alto grau de maturidade dos participantes, bem como a satisfação dos mesmos em serem ouvidos, entretanto restou evidente o descontentamento quanto às regras escolares, bem como seus lugares de fala dentro do ambiente escolar. Resultados indicaram muita dificuldade de um debate amplo e profícuo entre os estudantes e os responsáveis pela escola, sinalizando a necessidade de práticas mais dialógicas e projetos coletivos que promova uma interação entre grupos dirigentes da escola e jovens.

² Trabalho publicado na Revista Aleph da UFF e versão resumida publicada nos anais da 7^o Jornada de Ciências Sociais da UFJF.

Palavras-chave: Escola, Juventude, Regras escolares, Sociabilidade

ABSTRACT

This article aims to problematize the relationships of young people with the school in which they study, focusing on the relationship of these agents with the institution's rules. We conducted the focus group with students from five third year high school classes. During the realization of the focus group, we identified the high degree of maturity of the participants, as well as their satisfaction in being heard, however, discontent about school rules, as well as their places of speech within the school environment, remained evident. Results indicated the difficulty of a broad and fruitful debate among students and those responsible for the school, signaling the need for more dialogical practices and collective projects that promote interaction between school leaders and young people.

Keywords: School, School rules, Sociability, Youth

INTRODUÇÃO

No Brasil contemporâneo as relações entre as juventudes e suas escolas são complexas e imersas num emaranhado de disputas. Entrar no mundo das escolas é participar de um universo rico de simbolismos e práticas, pois as escolas têm a capacidade de produzir uma cultura singular e original. Nossa atenção estará voltada mais especificamente para as relações entre juventude e uma escola pública do interior de Minas Gerais.

Temos quase naturalizado o termo juventude para se referir a anos de idades específicos. Não obstante, Ariès (1981) aponta que em outros contextos históricos a precisão cronológica não se fazia tão necessária como na atualidade. Ele destaca que até o século XVIII as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções socialmente desempenhadas. Ele afirma que a adolescência fora confundida com a infância, e que só se saía da infância quando se tornava independente, capaz de prover o seu próprio sustento, o que reforça a ideia de que as idades estão muito relacionadas aos papéis sociais estabelecidos.

No século XIX, a juventude tornou-se um tema literário e preocupação de moralistas e políticos: “começou-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude, e surgiram pesquisas sobre ela, como as de Massis ou de Henriot. A juventude apareceu como depositária de valores novos, capazes de reavivar uma sociedade velha esclerosada” (Ariès, 1981, 46). Estas representações são originárias

de pressões demográficas e de transformações sociais que revelam mudanças em relação às formas com que se concebe a vida.

Faz-se necessário lembrar que as divisões etárias são arbitrárias, não servindo de parâmetro universal para delimitar o início e o término de cada uma das fases da vida. Para Bourdieu (2003), essas divisões são frutos de uma construção social e que as relações entre idade social e idade biológica são complexas. Em geral, “as classificações por idade (mas também por sexo ou, evidentemente, por classe...) equivalem sempre a impor limites e a produzir uma ordem à qual cada um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (Bourdieu, 2003, p. 152).

Ainda segundo Bourdieu (2003), a perspectiva sobre a juventude pode variar de acordo com a condição econômica: enquanto os jovens burgueses buscam prolongar sua juventude, focando nos estudos, os jovens das classes mais populares buscam inserir-se rapidamente na vida adulta através do mundo do trabalho. A necessidade de independência econômica é apontada como uma das causas do abandono da formação escolar pelos jovens das classes mais populares. Entretanto, muitos grupos que vivem experiências e expectativas muito diferentes entre si recebem a mesma denominação de juventude: “Entre duas posições extremas, o estudante burguês e, no outro extremo, o jovem operário que não chega sequer a ter adolescência, encontramos hoje toda a espécie de figuras intermediárias” (Bourdieu, 2003, p. 154).

A concepção contemporânea é de que adolescentes e jovens devem estar no sistema educacional. Durkheim, clássico fundador da sociologia da educação afirma “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social” tendo como objetivo suscitar e desenvolver nos indivíduos mais novos certos estados físicos, intelectuais e morais esperados socialmente (Durkheim, 1965, p. 38). Neste caso, Durkheim (1965) corrobora uma visão de que há gerações não preparadas para a vida social e cabe à geração de adultos inculcá-lhes ideias que lhes tornem aptos a viver em sociedade.

Sabido é que a Constituição Cidadã garante aos cidadãos o acesso à educação formal de qualidade dos quatro aos 17 dezoito anos, sendo um dever do Estado e da família, cujo objetivo almeja o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para

o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho³. Como bem pontua Stecanela (2018) o sistema de direitos que circunda as trajetórias de crianças e adolescentes brasileiros perpassa pela obrigatoriedade da frequência à escola, totalizando 14 anos de escolarização obrigatória durante a infância, adolescência e juventude.

O processo educacional no Brasil se operacionaliza através da separação dos indivíduos em turmas de acordo com a faixa etária, e a partir do aprendizado de conteúdos programados para serem ensinados a cada idade, estes alunos são promovidos para as etapas subsequentes, até percorrerem todas as séries da educação básica. Em linhas gerais, as escolas têm como um núcleo estruturante as salas de aula, com alunos organizados em fileiras e sentados de frente a um professor e uma lousa. Desta forma, “a escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI” (Nóvoa, 2019, p. 03).

Dayrell (2007) aponta que, no Brasil, até o início década de 1990, dificilmente as pessoas com menor poder aquisitivo tinham a oportunidade de cursar o Ensino Médio. A partir do momento que as políticas governamentais se atentaram a necessidade de fortalecer os investimentos na educação básica, as escolas começaram a receber um público cada vez mais heterogêneo, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência. Ao mesmo tempo, ocorreu uma migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino.

Gil e Seffner (2016) apontam que diferentemente do Ensino Fundamental, o Ensino Médio não foi definido na Constituição de 1988 como de matrícula obrigatória. Entretanto, através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, indicou o ano de 2016 para a conclusão deste processo de obrigatoriedade. O Ensino Médio tornava-se uma etapa da escolaridade obrigatória, tanto para ricos (que já cursavam na expectativa de ingressarem em um curso superior) quanto para os

³ A Educação Básica brasileira está dividida da seguinte forma:

- *Pré-escola*: abarca os alunos entre 04 e 05 anos de idade;
- *Ensino Fundamental*: se subdivide em anos iniciais (compreende os cinco primeiros anos escolares, cujos alunos normalmente estão inseridos na faixa etária de 06 a 10 anos) e anos finais (compreende os quatro anos escolares subsequentes, cujos alunos normalmente estão inseridos na faixa etária de 11 a 14 anos);
- *Ensino Médio*: são os três últimos anos da educação básica, cujos alunos normalmente encontram-se na faixa etária dos 15 aos 17 anos.

menos abastados (que vislumbravam a possibilidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho).

Consoante os apontamentos de Bourdieu (2003) o papel da escola não se exaure no simples múnus de se ensinar saberes e técnicas, mas a conferir títulos e direitos para exercício de determinadas atividades no seio da sociedade. Para Chervel (1990) os efeitos sociais no processo de escolarização, frente à formação disciplinar, revelam a constituição de uma cultura própria em cada ambiente escolar. Desta forma, dificultar o acesso ou limitar as oportunidades de estudo às classes populares nada mais serve do que um instrumento para se reproduzir e perpetuar as desigualdades.

Diante do exposto começamos a nos questionar como se dão as relações de sociabilidade entre os agentes adultos e os mais jovens nas escolas? Seria mais um espaço de disputas ou de aplicação de conceitos das gerações mais velhas sobre seus agentes mais jovens? Com se dão as relações de sociabilidades nas escolas? Como os jovens lidam com as regras da instituição escolar? Para levar adiante estas problematizações realizamos um grupo focal com estudantes de uma escola pública específica.

Nosso objetivo neste artigo é problematizar as relações entre jovens e a escola em que cursavam o Ensino Médio. Procuramos entender mais especificamente como estes estudantes se socializam e lidam com as regras das escolas no cotidiano escolar. A motivação adveio da observação de estudantes do Ensino Médio por meio do PIBID⁴ de Sociologia nos anos de 2018 e 2019. Estes alunos, ao interagirem com pibidianos no decorrer das aulas e no horário do recreio, se queixavam de que a escola poderia ter outras regras e ser mais permissiva em suas relações de sociabilidade. O contexto das objeções evidenciou que as normativas da escola eram pensadas e executadas pelos gestores escola e que os jovens estudantes não estariam inseridos nesta categoria de “responsáveis” pela existência do ambiente escolar.

⁴ PIBID é o Programa Institucional de Iniciação à Docência que promove aproximação de licenciandos com a realidade cotidiana das escolas públicas da educação básica. No caso dos cursos de Ciências Sociais, os estudantes universitários acompanham as aulas da disciplina de Sociologia no ensino médio, estes são conhecidos como pibidianos.

METODOLOGIA

Conforme narrado anteriormente, no transcorrer dos anos de 2018 e 2019 um grupo de bolsistas do PIBID tiveram a oportunidade de acompanhar as atividades da disciplina de Sociologia ministradas em uma escola pública situada em um município do interior do estado de Minas Gerais⁵. Naquela oportunidade, recebíamos relatos frequentes de que havia estudantes desestimulados e que questionavam regras de funcionamento da escola.

Nossa opção pelo grupo focal se deu pela percepção de que em grupo os estudantes se expressariam com maior facilidade. Para Yin (2016), o grupo focal é aconselhável metodologicamente em situações em que se acredita que “as pessoas podem se expressar com mais facilidade quando fazem parte de um grupo do que quando são alvos de uma entrevista individual com você” (Yin, 2016, p. 126). Nosso pressuposto é que a expressão coletiva de dilemas envolvidos pelos alunos envolvidos na pesquisa potencializou as falas dos mesmos e trazer informações importantes acerca de suas vivências escolares.

A escola em questão é uma instituição pública que oferece à população o serviço de educação básica e que está localizada próxima à região central da cidade. O educandário recebe alunos residentes em diversos bairros, funcionando em três diferentes turnos: manhã, tarde e noite. No turno da manhã funcionam as turmas de Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. O turno da tarde abarca as turmas de Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. No turno da noite funcionam as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Objetivando problematizar as relações dos jovens com a escola em que estudam, enfatizando as regras e a interação destes agentes com os gestores da instituição, realizamos um grupo focal⁶ composto por membros das cinco turmas de Terceiro Ano do Ensino Médio – série final da educação básica. Eram estudantes que potencialmente teriam cursado todo ou parte do Ensino Médio naquele estabelecimento de ensino, motivo pelo qual teriam mais propriedade para falarem sobre a escola. A presença de integrantes de todas as turmas era interessante para

⁵ A cidade que abriga a escola está localizada na região do Campo das Vertentes de Minas Gerais e possui aproximadamente 130.000 (cento e trinta mil) habitantes, sendo considerada relevante do ponto de vista educacional por possuir instituições de ensino superior, públicas e privadas.

⁶ No tópico “metodologia” consta detalhes relacionados ao grupo focal.

que tivéssemos uma amostra que melhor ilustrasse o que pensavam aqueles jovens sobre a escola em que estudavam.

O grupo focal se reuniu no dia 13 de novembro de 2019, nas dependências da escola, durante o horário das aulas, e contou com a participação de 16 (dezesesseis) alunos selecionados a partir dos critérios de gênero, classe social e pertencimento étnico-racial, buscando um equilíbrio de representatividade. A escolha contou com a mediação do professor regente da disciplina de Sociologia, por melhor conhecer o perfil dos alunos.

Iniciado os trabalhos, deixamos que os participantes se sentissem à vontade para escolherem o local onde sentarem. Explicamos que se tratava de uma atividade que envolvia os bolsistas do PIBID e que iniciariamos uma conversa acerca da juventude e suas relações com a escola. Informamos que a identidade dos participantes seria mantida no anonimato para não constranger/inibir as falas dos mesmos. Atribuimos um número a cada um dos participantes a fim de facilitar a identificação posterior das falas, momento em que também distribuimos um questionário para melhor compreender o perfil dos participantes. No quadro abaixo apresentamos uma caracterização dos estudantes obtida através da tabulação dos questionários:

Quadro 1: Perfil de estudantes participantes do Grupo Focal

Gênero	08 participantes se declararam do sexo Masculino (50,0%), e outros 08 se declararam do sexo Feminino (50,0%)
Sexualidade	11 participantes se declararam Heterossexuais (68,75%), 4 se declararam Bissexuais (25,0%), e apenas um se declarou Homossexual (6,25%);
Idade	06 alunos afirmaram possuir 17 anos (37,5%), outros 08 afirmaram possuir 18 anos (43,75%), 02 afirmaram ter 19 anos (12,5%) e apenas um afirmou ter 20 anos (6,25%);
Cor/Raça	07 alunos se declararam Brancos (43,75%), outros 07 se declararam Pardos (43,75%) e 02 se declararam Negros/Pretos (12,5%);
Bairro de residência	06 participantes informaram residirem nas proximidades da escola (37,5%), e outros 11 informaram residirem em bairros mais afastados da escola (62,5%);
Deslocamento até a escola:	07 alunos informaram ir a pé (43,75%), 05 de Van (31,25%), 02 de Ônibus (12,5%) e outros 02 de Carro (12,5%);
Renda familiar	10 participantes não informaram/não souberam (68,75%), 01 participante informou ser próxima a 1s.m. (6,25%), 2 informaram ser próxima a 2 s.m. (12,5%), 1 informou ser próxima a 3 s.m. (6,25%), 2 informaram ser próxima a 3 s.m. (12,5%) e 1 informou ser próxima a 4 s.m (12,5%);
Escolaridade do pai	03 alunos informaram que seu genitor possui como escolaridade Ensino Fundamental Incompleto (18,75%), 05 informaram que o genitor possui Ensino Médio Completo (31,25%), 01 informou que seu genitor possui Curso Superior (6,25%), 01 informou que seu genitor é Analfabeto (6,25%) e 06 optaram por não informar/não sabem;

Escolaridade da mãe	03 alunos informaram que sua genitora possui como escolaridade Ensino Fundamental Incompleto (18,75%), 04 informaram que a genitora possui como escolaridade Ensino Fundamental Completo (25,0%), 02 informaram que a genitora possui Ensino Médio Incompleto (12,5%), 05 informaram que a genitora possui Ensino Médio Completo (31,25%) e 02 optaram por não informar/não sabem;
Tempo que estudam na Escola	02 alunos disseram estudar na escola há 1 ano (12,5%), 01 disse estudar há 2 anos (6,25%), 07 disseram estudar há 3 anos (43,75%), 02 disseram estudar há 4 anos (12,5%), 02 disseram estudar há 7 anos (12,5%), 01 disse estudar há 8 anos (6,25%) e 01 disse estudar há 11 anos (6,25%);
Exercer atividade laboral	10 alunos informaram não exercer (62,5%) e 06 informaram exercer (37,5%);
Pretensão Universitária	15 participantes informaram que Sim (93,75%) e apenas um participante optou por não informar/não sabe;
Quem fez Enem?	8 participantes afirmaram que Não (50,0%) e outros 8 participantes afirmaram que Sim (50,0%);

Havia oito meninos e oito meninas que tinham entre si uma diversidade sexual. Eram pessoas oriundas de família de baixo poder aquisitivo e baixo grau de escolarização, apenas o pai de um dos dezesseis participantes possuía ensino superior. Chama atenção o fato de que a maioria tem desejo de fazer curso superior, mas apenas 08 fizeram o Enem, a principal forma de ingresso no ensino superior. Trata-se, então, de jovens de classes populares que sonham em continuar estudando mais suas realidades cotidianas mostram uma dificuldade de realizar tal sonho de forma mais imediata.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE REGRAS E SOCIABILIDADE

O Ensino Médio brasileiro tem sido constantemente debatido por políticos, pesquisadores, professores e Ministério da Educação com a finalidade de se encontrar soluções para que as altas taxas de repetência e evasão, bem como para que estudantes deixem este grau de ensino com melhor formação para ingressar no ensino superior e ou mercado de trabalho.

No cotidiano, os conflitos emergem quando professores, alunos e famílias se culpam mutuamente pelo fracasso escolar (Dayrell, 2007). É comum escutar que os estudantes da educação básica têm chegado aos anos finais despreparados, mal sabem ler e escrever. Ao ouvir os pais de estudantes do Ensino Médio, comumente escutamos a necessidade de procurar uma escola boa para seus filhos, porque, em geral, elas são muito fracas. Em rodas de professores são frequentes os comentários sobre as dificuldades em se trabalhar com os estudantes. Isso tem gerado o que Stecanela (2018) considera uma cultura da reclamação nas escolas em que os

agentes pouco dialogam sobre soluções. Para a autora “certo grau de frustração, cujas causas são atribuídas uns aos outros, é corroborado nos queixumes de professores e de alunos, comunicando uma relação pedagógica conflituosa” (Stecanela, 2018, p. 935).

Neste sentido, Dayrell (2007) aponta que para a escola e seus profissionais o fracasso na relação entre jovens e escola está relacionado com o pretenso individualismo e conseqüente desinteresse juvenil pela educação escolar. Sob a ótica dos jovens, a escola se mostra distante de seus interesses, tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária, tendo em vista a necessidade de um diploma para melhor inserção no mercado de trabalho.

Em meio a essa trama de acusações e disputas pela explicação do fracasso, milhões de estudantes frequentam suas escolas diariamente. Em geral, gostam do ambiente escolar e fazem dela o principal espaço de sociabilidade para além de suas casas e famílias, fato que restou evidenciado através dos relatos colhidos ao longo do grupo focal.

Homem 03: Gostar mesmo, eu gosto de ficar em casa, realmente, venho comer e jogar truco.

Mediador: Mais comer e jogar truco, são coisas que a escola te proporciona!

Homem 05: Nada, a escola é o baralho.

Mediador: Mais no intervalo pode jogar, não é?

Homem 04: Pode, mais se o “tiozinho” chegar e falar: acabou, me dá isso aí - aí já era!

Mediador: Dá galera aqui, quem aqui gosta da escola? (Todos levantam as mãos).

Mulher 02: É um ambiente diferente, de conviver com as diferenças.

Homem 02: Não tem como não gostar, é aconchegante, você vem, encontra os colegas.

Homem 04: Eu não gosto da escola, eu gosto de vir pra escola e o que ela me proporciona.

Os participantes demonstram muita satisfação com alguns momentos como “comer” e “jogar truco”, mas este último só pode ocorrer às escondidas, e pelo que percebem os pibidianos sempre ocorrem. Trata-se de uma regra definida por quem possui o maior poder da decisão, os dirigentes da escola. Estudantes possuem um discurso resignado de que tudo acaba caso sejam vistos pelo “tiozinho” que trabalha na escola. Eles estavam em acordo de proibir no horário de aulas em razão do barulho, mas não no horário de folga, o recreio.

Interessante o fato de uma estudante colocar a importância de “conviver com as diferenças”, o que reforça a importância do papel socializador da escola. Contudo, essa sociabilidade não é sempre bem entendida na escola, há uma falta de diálogo

em relação à cultura juvenil. Neste sentido, os jovens manifestaram insatisfação diante do fato de terem que ocupar filas de acordo com o sexo biológico para merendarem. Relataram que na escola que estudam são distribuídas fichas na cor azul para os meninos e fichas na cor rosa para as meninas, e que tal medida serve para separar os grupos de amigos e os casais de namorados no momento livre de socialização – o intervalo.

Mulher 04: Eu entrei na escola esse ano e não entendi a separação de turmas de meninos e de meninas, até hoje não entendo isso...

Mediador: Separação de quê?

Mulher 02: A fila da merenda. É uma fila que tem ficha pra menino e ficha para menina.

Mulher 01: E assim que começou esse negócio de ficha a gente já brigou, quebrou o pau. Sempre foi dividido, menina pra cá e menino pra lá, mas as vezes a gente ficava misturado, bolinho de amigos, e as vezes ficava em uma fila só e não tinha problema...

Mulher 03: No começo do ano deu até briga porque eu e uma amiga minha estávamos na fila dos meninos... e levaram a gente pra secretaria porque estávamos na fila dos meninos, e aí começou aquele negócio da ficha azul e da ficha rosa. Azul pra menino e rosa pra menina...

Mulher 02: Bem Damares⁷, ridículo!

Mulher 01: É uma coisa sem noção ficar dividindo os gêneros, que a escola deveria não fazer!

Homem 02: Separam as amizades, separam os casaizinhos de namorado...

Mulher 02: Pra no final todo mundo sentar na mesma mesa, comer a mesma coisa.

Por este diálogo percebe-se que a escola tende a tratá-los de forma homogênea, como já afirmara Bourdieu (2003), ignorando as particularidades e identidades dos estudantes e também de seus diversos grupos. Não se tem conhecimento de práticas semelhantes a esta nas demais escolas do município, o que nos leva a acreditar que não se trata de norma instituída pela Superintendência de Educação, e sim uma deliberação do corpo gestor do estabelecimento e que pode, eventualmente, constranger alguns alunos.

Tanto no truco, como nas conversas na fila da merenda algumas práticas juvenis, que num sentido mais amplo fazem parte de uma “cultura”, são proibidas na escola. Isso condiz muito com a perspectiva de Dayrell (2007) sobre “A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a

⁷ Damares Regina Alves é uma pastora evangélica e atual Ministra da pasta da Família, Mulher e Direitos Humanos no governo do presidente Jair Bolsonaro. Conhecida por defender pautas conservadoras no dia 02 de janeiro de 2019 apareceu em um vídeo divulgado na internet comemorando a vitória de Bolsonaro e afirmando que uma nova era se iniciava no Brasil, em que “menino veste azul e menina veste rosa”, em oposição aos avanços sociais quanto a liberdade de gênero.

diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (Dayrell, 2007, p.1117).

Situação similar acontece em relação à vestimenta, quando alunos e alunas gostariam de ter liberdade de expressarem seus gostos e ficam obrigados a utilizarem de uniforme que padroniza todo o grupo:

Homem 01: O que eu menos gosto é essa coisa de ficar regulando uniforme.

Mulher 01: Eu acho meio desnecessário, tem dia que está muito frio e a moça da portaria fica pedindo pra gente levantar o casaco pra ver se a gente tá de uniforme mesmo ou não.

Mulher 02: Eu acho desnecessária a preocupação excessiva com coisa boba e tipo, largar o que realmente importa para lá.

Mediador: O que seria coisa boba e o que realmente importa?

Mulher 01: A preocupação com nossa vida mesmo né, pessoal... como vou dar um exemplo agora?!

Homem 02: Coisas como uniforme, coisas fúteis... tá ligado, tipo um aluno não pode entrar sem a camisa do uniforme, mas pode entrar com drogas... tipo isso.

Mulher 01: Não, é um pouco pesado isso aí...

Homem 02: Droga até que parou né...

Os estudantes percebem questões na escola que os preocupam mais que o uniforme. A questão das drogas é emblemática. Não é permitido entrar com droga, evidentemente, mas é mais difícil de controlar isso do que o uniforme. Suas formas de vestir típicas acabavam sendo proibidas. Para os jovens, a escola se tornou um ambiente recheado de normas que pouco condizia com seus interesses culturais. Outra norma bastante questionada é o rigor do horário que não é estendido aos docentes:

Mulher 03: Esse negócio de atraso também é muito chato, que pelo menos a gente veio na escola, não pode atrasar cinco minutos que a gente tá levando uma ocorrência gente, que doideira.

Mulher 02: Aí se você vem atrasado reclama, se não vem reclama...

Homem 03: Acho que deveria ter uma tolerância.

Mulher 02: A tolerância até tem, mas tipo igual eu, moro lá em baixo e subo o morro e chego aqui suando, as vezes atrasada... aí falam nossa você chegou atrasada... cara, eu cheguei, eu pelo menos estou aqui!

Homem 03: Sobre a questão do horário mesmo, se tivesse um tempo de chegada, tipo sete horas aqui na escola, eles deveriam ter começado isso desde o começo do ano, eles sempre começam no finalzinho. Eu estudo aqui desde o primeiro ano e sempre cheguei aqui no mesmo horário, 7:10 - 7:15. Outro dia eles vieram falar que eu estava chegando atrasado, mas era o mesmo horário. Igual, eles falam que 7:00 o professor chega em sala de aula, só que se você chega 7:00 em sala de aula e não tem professor, ele chega entre 7:10 e 7:15 junto com os alunos. Às vezes os professores chegam mais atrasados que os alunos.

A estudante é muito enfática sobre a necessidade de maior valorização de sua presença e o quanto anda para chegar à escola a pé. Trata-se de estudantes de baixa renda, e que se sentem desestimulados pela estrutura da escola e pelo próprio desestímulo dos professores. São estudantes que já não sentem muito prazer em frequentar às aulas, são muitas regras pouco condizentes com seus interesses juvenis. Pelos relatos seus atrasos não atrapalham o funcionamento das aulas, porque são ínfimos em relação aos atrasos dos docentes. Uma punição que teria sido consolidada durante o transcurso do ano escolar, e não no início, assim como a regra do cartão de ida ao banheiro:

Homem 04: Igual agora, no último bimestre, eles colocaram um negócio de um cartãozinho pra ir ao banheiro. Você vai com ele no bolso e volta com ele no bolso, que ninguém olha, ninguém faz nada.

Mulher 01: Tá vendo, isso que eu acho inútil. É uma preocupação muito inútil.

Mulher 02: É uma cobrança que está sendo feita com muito atraso.

Homem 03: Além da falta de higiene do cartãozinho, porque a gente vai ao banheiro, pega o cartãozinho e passa pra outra pessoa...tipo, se colocar esse tipo de regra, que se coloque no começo do ano, antes de começar as aulas...

Homem 04: O que eles não cobram no ano inteiro chega nos dois últimos meses eles começam a cobrar.

Os estudantes além de não verem sentido em algumas regras questionam a forma como são colocadas, como no final do ano letivo. Assim, professores, alunos e funcionários vivem numa disputa sobre a imposição e cumprimentos das regras. Trata-se de uma trama complexa entre os sujeitos envolvidos, quais sejam:

alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos imposição de normas e estratégias, individuais e coletivas de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2007, p. 1118).

Interessante ressaltar que as reclamações das normas e as dificuldades de interação com processos escolares não impedem que os estudantes e funcionários da escola se unam para resolver problemas coletivos. Os participantes disseram aprovar o projeto de revitalização da qualidade dos banheiros desenvolvido pelos alunos e pela bibliotecária da escola. Tal projeto consiste em colocar frases de motivação na parede dos banheiros, disponibilização de materiais de higiene para serem utilizados pelos alunos, e o incentivo a conservação da limpeza no local.

Homem 02: Eu achei maneira essa iniciativa de colocar as coisas no banheiro, diminuiu um pouco o fedor no banheiro masculino, na moral...

Mulher 02: Eu também achei legal

Mediador: Expliquem melhor isso.

Mulher 01: Tipo, a nossa turma teve a iniciativa do setembro amarelo que era colocar frases no banheiro, de incentivo sabe, então a gente resolveu fazer isso e também ajudar na limpeza dos banheiros, porque tem vez que se chega lá e não aguenta. Igual teve um dia que a gente foi arrumar o banheiro masculino e tinha cocô no chão.

Mediador: A gente quem?

Mulher 03: É que eu e o pessoal da biblioteca, todo dia de manhã, a gente entra lá enquanto não tem ninguém e coloca papel higiênico, pasta de dente, sabe...

Mulher 01: A gente mesmo traz, às vezes as meninas trazem absorventes para deixar lá no banheiro para o próximo usar... eu achei legal também.

Na sociabilidade emergem soluções e projetos para a própria escola. Jovens que por vezes são pensados apenas como questionadores de regras e indisciplinados, são aqueles que trabalham fora e ajudam no orçamento da família, cuidam de irmãos mais jovens e andam longe para chegarem à escola. Muitas vezes os alunos são questionadores de regras por estas não serem consideradas legítimas e “vem ocorrendo uma mudança significativa nessa relação, principalmente na questão da autoridade, onde os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e óbvia” (Dayrell, 2007, p. 1121). Assim, “continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto” (Dayrell, 2007, p. 1125). Isso fica evidenciado, por exemplo, pelo fato dos gestores e das escolas não debaterem com seus alunos sobre as regras da escola ou sobre maneiras de solucionar problemas existentes.

De forma alguma este texto propõe ausência de regras, mas sim a necessidade de diálogo. Assim, concordamos que “a escola deve fazer um esforço para dialogar com as culturas juvenis, tratando o aluno de ensino médio como alguém que é portador de ideias, proposições acerca do mundo, visões políticas e gostos culturais próprios” (Gil e Seffener, 2016, p. 180). A respeito do sentimento que nutrem pela escola, os participantes teceram críticas, apontando que a escola é cansativa devido ao conjunto de regras que se impõe:

Mediador: Que sentimento vocês têm em relação à escola?

Mulher 02: Acho a escola cansativa...

Mulher 03: Eu me sinto muito presa, na minha outra escola eu tinha muito mais liberdade. Tem um ano que estou aqui. Às vezes a gente tem horário vago, o professor faltou, não pode sair de sala, se tiver aqui embaixo você leva ferro, não pode ir embora cedo se o professor do último horário faltou...

Mulher 02: Teve um dia que a gente só teve uma aula, dentro dos cinco horários, e a gente teve que ficar aqui. E eles reclamam ainda, porque a gente tem que ficar dentro de sala, olhando pro teto, e a gente não pode nem falar porque vai atrapalhar outra turma.

Homem 02: Primeiro, se liberassem não ia ficar todo mundo num lugar só conversando, não ia aumentar o tom de voz, e não ia atrapalhar todo mundo. Ia espalhar as turminhas, espalhar as conversas e não ia atrapalhar ninguém.

Mediador: Vamos entender que às vezes todo mundo está com 17, 18 anos, outros tem mais e tal, e ficam tratando todo mundo igual criança, preso em uma sala e tal, esse é um argumento interessante. Outro argumento pode ser o do cara da escola: a partir do momento que você entra aqui, se eu te libero pra rua pode acontecer alguma coisa e eu sou processado.

Mulher 02: A gente não pode ser liberado mais justamente por causa de uma briga que teve...

Homem 03: A briga não foi aqui, a menina saiu daqui, foi na Escola "A" e apanhou...

Mediador: Aqui é uma escola que tem briga?

Homem 02: Não, já teve muita antigamente, quando eu entrei há uns 07 anos. Tinha muita briga... com a direção arrumando diminuiu.

É uma escola com muitas regras que os estudantes não reconhecem a legitimidade das mesmas. A escola gostaria de um perfil de estudante muito silencioso e resignado às regras:

em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes (DAYRELL, 2007, p. 1119).

A interiorização das regras escolares é tanto mais difícil quanto mais sem sentido e produtividades para os jovens que sentem ausência de um "canal" em que pudessem conversar e/ou questionar regras que devem cumprir cotidianamente. Para os estudantes há uma barreira entre os servidores da escola e eles, o que leva a uma ausência de diálogo entre as partes. Embora os alunos afirmem que encaminham suas demandas a direção da escola, não enxergam qualquer resultado efetivo.

Mulher 04: Eu estranho muito a abordagem também, a abordagem das pessoas que organizam, a abordagem que eles têm com os alunos é meio estranha, meio ríspida, eles não querem ter contato com os alunos. Às vezes a gente quer falar sobre a escola mesmo, só que eles têm um receio, mas querem cobrar umas coisas que realmente não tem nada a ver.

Mediador: Vocês têm algum Grêmio, alguma forma de representação?

Homem 02: Não, temos só o líder de turma.

Mulher 01: Ia ter em 2017, em 2017 até rolou um negócio de fazer o Grêmio mesmo, mas não foi pra frente.

Mediador: As demandas que vocês estão colocando pra gente evidentemente são sigilosas... mas são demandas que já chegaram à diretoria ou a alguém da supervisão de alguma forma, ou não?

Homem 02: Não chegou!

Mulher 03: Mas mesmo se chegar eles não vão dar ideia.

Mediador: Porque que você acha?

Mulher 01: Acho que essas coisas chegam lá, a gente reclama muito.

Homem 03: Depois que a Fátima assumiu ali o contato com a direção ficou mais fácil... sei lá, aluno pra direção ficou mais amigável...

Mulher 02: Ficou mais fácil, mas ainda não resolve muita coisa, ela só escuta mesmo, tipo você fala, ela te dá atenção, mas resolver o problema mesmo ela não resolve não.

Mulher 01: Verdade.

Homem 03: Acho que pra criar esse elo tinha que ter um Grêmio Estudantil mesmo, esse elo entre aluno e diretoria...

Mulher 01: Mas ainda acho que a direção não vai escutar a gente, na minha cabeça ninguém escuta a gente. É menos problema pra eles deixar de escutar do que ficar escutando e resolvendo o problema de cada um. A gente já está saindo mesmo.

Há uma demanda de escuta permanente que é acompanhada de grande ceticismo em relação à solução. Parece que a expectativa é que na escola o jovem se transfigure em aluno disciplinado e dedicado. As ricas experiências sociais, culturais, laborais e familiares deveriam ficar fora da vida na escolar, local de disciplina e aprendizado. Os jovens vão para a escola como algo naturalizado, enxergam a presença na escola como uma necessidade condicionante à aprovação. Em geral, estudantes frequentam as escolas movidos pela expectativa de “ser alguém no futuro” e não por prazer no tempo presente. Neste contexto, há grandes desafios bem traduzidos nas palavras de Dayrell (2007):

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretenso individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (DAYRELL, 2007, p.1106).

Como vimos na escola que analisamos o cotidiano tende a ficar sobrecarregado de regras enfadonhas, não obstante, é, por vezes, o local mais frequentado por eles nesta fase da vida. Em geral, os momentos mais prazerosos e mais significativos acontecem fora da sala de aula. É onde possuem mais autonomia para expressar sentimentos e emoções.

Para a grande maioria dos jovens brasileiros o cotidiano é extremamente difícil, a luta pela sobrevivência torna-se uma prioridade. Essa realidade foi constatada através dos participantes do grupo focal: renda baixa, pouca escolaridade dos pais e 06 pessoas afirmaram já trabalharem para ajudar nas despesas da família.

Muitas vezes os professores ao falarem do Enem e das universidades estão tratando de algo sonhado pelos estudantes, mas por vezes muito distante da realidade. No nosso caso, metade dos participantes do grupo focal não fez o Enem e têm muitas dificuldades cotidianas para frequentar a escola.

Mediador: Dessa galera aqui quantas pessoas estão fazendo Enem? (8 pessoas levantaram a mão – 4 homens e 4 mulheres) Quem não fez? (8 pessoas levantaram a mão – 4 homens e 4 mulheres) Quem não fez pretende terminar o ensino médio e não continuar estudando, ou tem outra forma de ingressar na faculdade?

Mulher 02: Quero continuar estudando, só não quis fazer o Enem esse ano mesmo, ano que vem tamo lá... eu nem sei o que quero fazer ainda.

Homem 03: A galera põe muita pressão pra fazer Enem... Enem! Enem! Enem!

Mediador: Foi uma opção não fazer ou vocês perderam data?

Mulher 03: Foi opção, eu não me senti preparada e resolvi não ir. Vou me preparar, estudar melhor e fazer ano que vem.

Mulher 02: Não fiz por não saber qual curso fazer...

Mediador: E a escola estimula vocês a fazerem o Enem?

Homem 02: Estimulam, mas o estímulo deles é meio diferente...

Mulher 02: Às vezes é mais os professores mesmo

Homem 03: Tem professor que incentiva e tem professor que sufoca. Tem o que está ali incentivando e aquele que fala: Alá, o Enem tá chegando, o Enem tá chegando, tem que fazer. Outros que falam, eu vou te ajudar...

Mulher 01: *Acho que falta mais isso aqui... mais professores pra ajudar.*

A metade não fez o Enem e justificou falta de preparo em fazer a prova ou nem mesmo que curso fazer. Trata-se de uma clara demonstração de desigualdade social, pois se acredita que tal situação não ocorrera com estudantes do ensino privado do município. Pelo relatado, a escola não se organiza coletivamente para que todos façam o Enem, bem como não desenvolve um trabalho maior em ajudar os estudantes a pensarem qual curso de graduação se inserir.

No contexto escolar “jovem” e “aluno” costumam ter fronteiras bem definidas. Os jovens pouco expressam seus sonhos, desejos e perspectivas de vida.

Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à ela. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea. Podemos afirmar que a unidade escolar se apresenta como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos (DAYRELL, 2007, p. 1128).

Em geral, as experiências dos jovens a que se refere Dayrell (2007) são pouco aproveitadas nas escolas que tentem a tentar imprimir conjuntos de conteúdos e ritmos alheios à vivência juvenil. Dubet (1994) através do conceito de experiência social destaca a importância processo de negociação entre jovens e o complexo escolar no processo de socialização. Segundo o autor, na contemporaneidade, as instituições sociais (aqui representada pela escola), não realizam mais o processo de socialização através de valores e princípios que a instituição escolar internaliza em seus alunos. O processo de socialização é mediado pela própria experiência do aluno e por isso, a importância de valorizar suas vivências.

Atualmente os estudantes mais se configuram como *outsiders* de sua própria instituição escolar. Neste sentido Becker (2008) considera que todos os grupos sociais criam e impõem regras sociais a fim de definir situações e tipos de comportamentos socialmente apropriados. Quando alguém age na contramão destas regras, infringindo as formas de conduta estabelecidas pelo grupo, o indivíduo acaba rotulado como um *outsider*, um desviante.

Consoante apontamento feito pelo autor existe um grande número de regras na sociedade. Tais regras podem ser formalmente promulgadas por meio de leis e cujo poder de polícia do Estado será utilizado para impô-las. Em outros casos, acordos informais são estabelecidos e sanções também informais podem ser aplicadas no caso de seu descumprimento, como acontece na escola com os alunos que chegam atrasados ou não estão vestidos com o uniforme, cuja punição varia desde uma advertência verbal até a suspensão de frequentar às aulas por determinado número de dias, ou ainda quando o “tio” ameaça confiscar o baralho caso não se interrompa a partida de truco no desenrolar do intervalo.

Becker (2008) esclarece que os indivíduos podem ter opiniões diferentes acerca dos desvios. Alguns podem concordar ou discordar de seus julgadores, neste último caso naturalizando sua conduta e estranhando o juízo de valor emitido pelo julgador.

Mas a pessoa assim rotulada pode ter uma opinião diferente sobre a questão. Pode não aceitar a regra pela qual está sendo julgada e pode não encarar aqueles que julgam competentes ou legitimamente autorizados a fazê-lo. Por conseguinte, emerge um segundo significado do termo: aquele que infringe a regra pode pensar que seus juizes são outsiders (BECKER, 2008, p. 15).

Calha ressaltar que o tratamento aos desviantes, muitas vezes, estão condicionados, também, às relações de poder. Assim, na escola essa relação fica explícita porque professores não ficam sujeitos a regras de horários, uniformes, filas e outros e nem os gestores da escola se dão ao trabalho de explicar ou justificar a existências das regras, ficando ao estudante jovem o papel de cumpri-las.

Bourdieu (2003) já se mostrava atento à produção de ordem na relação entre jovens e adultos. Vimos como os jovens não se viam em condições de mudar as regras da escola e como o preparo para a vida social de que tanto se preocupava Durkheim (1965), estava pouco atento às práticas de participação cívica e dialógica entre sujeitos e instituições. Importante destacar que as responsabilidades não passam apenas pela escola e professores, “ela precisa estar presente no desenho das políticas públicas em educação, o que, de certa fora, vem ocorrendo, de certa forma tímida” (Gil e Seffener, 2016, p. 180).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é fruto de atividades reflexivas desenvolvidas no PIBID, o que demonstra o quão importante é a presença de bolsistas na escola, levando questionamentos de estudantes do ensino médio para reflexão na Universidade.

Esta experiência de pesquisa tem se mostrado importante ao nos lembrar que temos um papel reflexivo a cumprir, mas também uma possibilidade de debater e contribuir para atividades mais exitosas em nosso meio. Um grupo focal como este tem como um de seus papéis estimular a prática da pesquisa e reflexão sobre o ensino e trata de uma das formas de se ter futuros docentes mais conscientes dos ambientes escolares em que irão trabalhar.

Durante a realização do grupo focal identificamos o alto grau de maturidade dos participantes, bem como a satisfação dos mesmos em serem ouvidos. Há uma demanda de diálogo e de uma compreensão de que a educação precisa ser mais dialógica e com papéis menos pré-definidos, principalmente aqueles que nos remetes ao respeito às normas.

Vimos estudantes terminando o ensino médio muito críticos do ambiente escolar, embora gostem de estar ali pela sociabilidade que proporciona. Trata-se de jovens com vidas difíceis e que mesmo com as políticas de democratização de acesso ao ensino superior terão muita dificuldade de ingressar em uma universidade. Metade

não fez Enem e mesmo os que fizeram não se sentem preparados. Também não se sentiam à vontade na escola que contradizia suas culturas juvenis.

Nosso trabalho evidencia a urgência de práticas mais dialógicas na escola e de outros projetos comuns que promova cooperação entre adultos e jovens, conforme pudemos perceber na intervenção no banheiro da escola. Há muita margem para que ações como aquela possam se proliferar pela escola. Projetos de cooperação apresentam enormes potencialidades. Neste sentido, os resultados desta pesquisa foram apresentados e debatidos com gestores da escola que prometeram repensar algumas normativas e conversar com os estudantes no início do ano letivo seguinte, o que pode gerar um ciclo virtuoso de colaboração e transformação.

As delimitações unilaterais do que pode e do que não pode acaba por não contribuindo para a construção da legitimidade junto aos estudantes e contribui para que não as cumpram e não se sintam corresponsáveis pela escola. Assim, há dificuldade de pensar como se sentiriam responsáveis pelo bairro, cidade e país em que vivem. A falta de participação na escola pode induzir processos de não participação na vida sócio-política.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe (1981). "As Idades da Vida". *In: História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BECKER, Howard (2008). *Outsiders*. *In: Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre (2003). **Questões de Sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Editora Fim de Século, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177- 229, 1990.

DAYRELL, Juarez (2007). A escola "faz" as Juventudes? **Reflexões em torno da Socialização Juvenil. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez, JESUS, Rodrigo Ednilson de (2016). Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.407-423, 2016.

DUBET, François (1994). **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.

DURKHEIM, Émile (1965). **Educação e Sociologia**. Editora Melhoramentos, 1965.

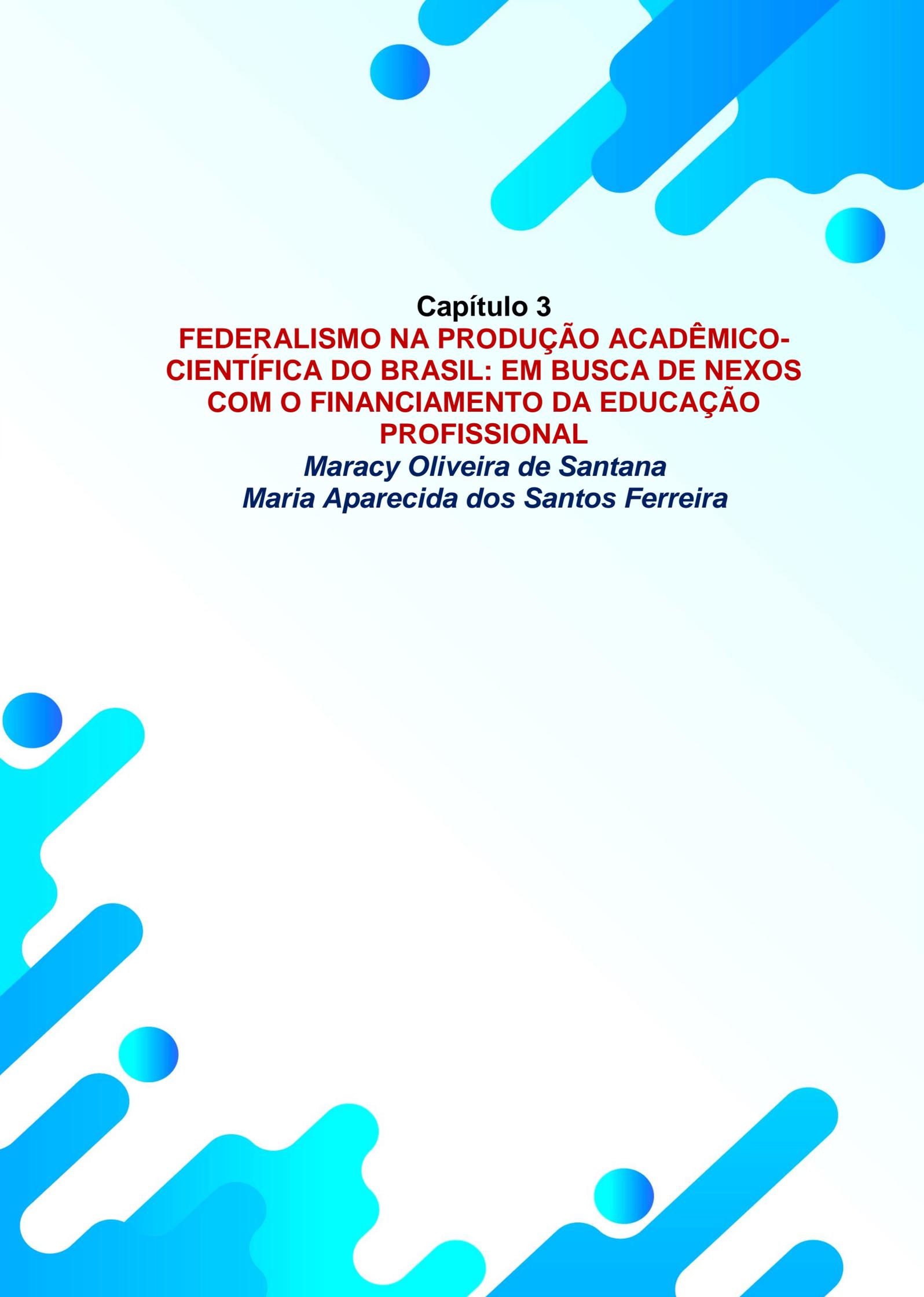
GIL, Carmem Zely Vargas, SEFFNER, Fernando (2016). Dois Monólogos não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175-192, 2016.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (2011). A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

NÓVOA, António (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

STECANELA, Nilda (2018). A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. **Educ. Real**, vol. 43, n. 3, p. 929-946, 2018.

YIN, Robert K (2016). O que é pesquisa qualitativa – e por que você cogitaria fazer este tipo de pesquisa (p. 3-21). *In*: **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva, Porto Alegre: Penso, 2016.



Capítulo 3
**FEDERALISMO NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-
CIENTÍFICA DO BRASIL: EM BUSCA DE NEXOS
COM O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Maracy Oliveira de Santana
Maria Aparecida dos Santos Ferreira

FEDERALISMO NA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA DO BRASIL: EM BUSCA DE NEXOS COM O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Maracy Oliveira de Santana

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN

maracydesantana@gmail.com

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN

maria.santos@ifrn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta é parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), e tem por objetivos realizar o estado do conhecimento na produção acadêmico-científica do Brasil, depositada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos fundamentando em uma temática que envolve trabalho e sistema de produção econômica.

A política educacional e a redemocratização do Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), redefiniu o papel do Estado na implementação dos direitos sociais, destacando-se a educação nos artigos 6º, 205 a 214, principalmente. Ao lado do novo cenário político-social, conquistado após um longo período ditatorial, a CF/88 consagrou os municípios como um ente federativo, ao lado da União, Estados-Membros e Distrito Federal, todos dotados de autonomia política, administrativa e financeira.

A educação pode ser compreendida na CF/88, por meio da verificação do art. 6º como um dos direitos sociais. Já o art. 205 coloca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, que deverá ser promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Segundo Cruz (2009), ao examinar o federalismo e a educação, é possível tecer uma verificação acerca da equalização de acesso aos serviços públicos, como consequência do pacto federativo. O federalismo brasileiro nasceu de maneira diversa do modelo Norte-Americano, sendo instituído por meio do Decreto nº 1 de 15 de novembro de 1889, nos seus artigos 1º e 2º, prevendo como forma de governo a república e forma de estado, o federalismo. Assim, o governo provisório à época extinguiu o império e a sua Constituição Imperial de 1824. Ainda durante esse período (Governo Provisório), por meio do Decreto nº 6, findou-se o voto censitário e o condicionou a quem soubesse ler e escrever.

O financiamento da educação integra a política pública educacional que depende de uma atuação estatal, a sua implementação é modificada também de acordo com o valor ou recurso financeiro vinculado a ela (GRABOWSKI, 2012). Assim, tal financiamento se conecta com a política pública e se justifica pela descentralização de competências. A respeito disso, consta no art. 212 da CF/88 que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, a União em matéria de educação tem comportamentos progressistas e limitados, justificados pelo regime federativo e pela descentralização no ensino (CURY, 2018).

A União possui o dever redistributivo e supletivo (de complementação de recursos) para os demais entes políticos, como previsto no art. 4º da LDB, Lei nº. 9394/1996. É responsabilidade deste ente organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino; os Estados assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio; e os Municípios oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental.

Portanto, o federalismo tem uma relação com o financiamento da educação e ela pode ser compreendida como um direito fundamental de segunda dimensão, que pretendem um fazer pelo estado, mediante uma prestação. São considerados outros direitos sociais: o trabalho, saúde, moradia, educação, direito a previdência social, dentre outros. A educação profissional foi sistematizada historicamente com um caráter assistencialista, numa diferenciação entre a educação para a elite e a classe

desvalida economicamente. Mesmo após a sua regulamentação, ainda há resquícios sociais provocados pelo modo de produção capitalista, mas que vem sendo regulamentado de forma a tentar equalizar essas questões com uma previsão de distribuição tributária na CF/88, no pacto federativo existente.

A organização do trabalho, no sistema econômico capitalista, é ditada pelos proprietários dos meios de produção. O nascimento do capitalismo remonta ao fim do sistema feudal, modificando as relações de trabalho e de produção. Contudo, em meados do século XVIII o fetiche e coisificação do trabalho nas fábricas e indústrias, levaram a mudanças nas relações de trabalho e na sua forma de desenvolvimento (Antunes, 2000), com desregulamentação dos direitos sociais, dentre estes os trabalhistas e exploração da mão-de-obra operária. Uma mudança importante foi verificada com o modelo fordista de produção.

Esse estudo é produto da parte bibliográfica de uma pesquisa sobre federalismo e financiamento da educação no Brasil e justifica-se como estudos antecedentes sobre o tema principal, subsidiando as reflexões sobre o financiamento da educação, a política de fundos que será estudado durante a dissertação de mestrado da autora, e não neste artigo.

Por se tratar de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento conforme Ferreira (2002) tem-se:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (FERREIRA, 2002, p. 257).

O artigo se encontra estruturado em: resumo; introdução; uma análise sumária acerca do federalismo e o sistema de produção econômica, que fundamentará o estado do conhecimento; o procedimento metodológico; exame dos resultados sobre o federalismo e financiamento da educação; e considerações finais.

2 FEDERALISMO, EDUCAÇÃO E SISTEMA ECONÔMICO

O trabalho é atividade que se conduz pela inteligência humana (consciente), distinto de ato instintivo realizado pelos animais. Nas relações capitalistas, há a venda da força de trabalho pelo empregado e sua compra pelo empregador, num contrato. Embora se diga que os trabalhadores tem certa liberdade de atuação (porque não são

escravos ou servos), pode-se questionar se há autonomia nas escolhas, diante das necessidades que o fazem se submeter aos comandos hierárquicos do tomador do serviço, justificada pela vulnerabilidade e hipossuficiência econômica e social da classe operária. (BRAVERMAN, 2011).

Na análise do valor da força de trabalho, há diferenças entre trabalho necessário e mais-trabalho, sendo o tempo total de horário de trabalho o mesmo do contratado, todavia, exige-se do empregado um aumento na produção, utilizando-se um esforço maior dele. Na valoração disto, há uma aparência de que todo trabalho realizado é pago, porém a parte que se produz além do necessário consiste no lucro que retorna ao capitalismo e conduz a um aumento da mais-valia, não sendo pago ao empregado. (MARX, 1996).

A organização do trabalho, no sistema econômico capitalista, é ditada pelos proprietários dos meios de produção, em diversos momentos. O modo de produção em massa no período de 1930 e seguintes, provocou transformação na indústria de automóveis, saindo de uma época de criação artesanal para industrial, além de gerar consumidores em massa para aquelas produções.

Quanto a implementação dos direitos sociais da educação correlatos ao modelo fordista, Harvey (1993) explicita que Ford pretendia, com a disciplina e modelo de transformação dos trabalhadores na sua indústria, conferir renda e lazer para o consumo dos produtos feitos por seus funcionários. O aumento dos salários na Grande Depressão não se mostrou como boa estratégia, levando a demissão de funcionários e corte de salários, até com o quase colapso do capitalismo. Mostrando-se necessária a intervenção estatal implementada pelo então presidente Roosevelt, por meio do *New deal*, como plano de recuperação econômico. (HARVEY, 2003).

Segundo Clarke (1991), os anos de 1950 e 1960 era uma época de harmonia e crescimento econômico-social, uma vez que se vivia o estado de bem-estar social, *welfare state*, em consonância com as teorias do Keynesianismo, contrapondo-se as concepções do liberalismo econômico. Ainda que o sistema econômico fosse capitalista, existia implementações de políticas sociais. No período do pós-guerra, o Estado investia em setores públicos na tentativa de controlar os ciclos econômicos. Nesse período, a Administração Pública se propôs ao aumento do salário social e o poder do Estado era exercido sobre os acordos salariais.

A globalização é intensificada na década de 1980, com o surgimento de novas tecnologias e satélites, que gerou a expansão do capitalismo para o mundo global,

incluindo suas crises. Na globalização, o Estado-Nação de maneira individual perde a sua importância se comparado ao cenário econômico externo. No entendimento de Gamboa (2001) o poder econômico possui centros transnacionais que escolhem mercados para investimentos em que apresentem maior flexibilização dos direitos trabalhistas (incluindo leis menos protetoras), os salários sejam mais baixos e a carga tributária menor. Isso produzirá um aumento no lucro dessas empresas, que quando instaladas poderá influenciar o mercado local.

O século XXI é marcado por um contingente de desempregos, associado a uma vida precária e instável. Esse cenário reflete a evolução do capitalismo e neoliberalismo econômico, onde o Estado não deve intervir na economia. Esse período possui o antagonismo de desemprego formal conexo com o informalismo, trabalho intermitente, terceirizado, sob o manto da flexibilização das relações trabalhistas, conferindo uma aparente liberdade de o trabalhador contratar com os empregadores. Tem-se a tecnologia produzindo uma aceleração dos bens de produção e consumo, porém uma precarização nas condições de vida pessoais e sociais dos trabalhadores, próprio do capitalismo. (ANTUNES, 2018)

Para Antunes (2018) foi necessário ampliar o mercado durante a crise do final do século XX e aumentar a necessidade de consumo e demanda, para só depois se expandir a produtividade. Do contrário, seria prejudicial ao mercado e ao setor público, pois o Estado depende da lucratividade das empresas para arrecadar mais tributos (que consiste na principal fonte de recursos derivados), mesmo no sistema econômico capitalista. Há um incentivo por lucratividade das setor industrial e econômico, porque reflete na manutenção da máquina pública.

Na economia capitalista, houve uma reestruturação no modo de produção, conduzindo a uma redução do número de funcionários humanos e investindo-se em tecnologia que, por um lado avança nas necessidades do mercado, mas, por outro, desvaloriza o trabalhador e aumenta a lucratividade das empresas. De maneira diversa do Taylorismo e Fordismo, em que se buscava uma especialização do trabalhador e repetição constante do mesmo trabalho, o novo modelo pretende um trabalho multifuncional e também imaterial, como a publicidade, marketing e maneiras de fomentar o conhecimento. (CASTELLS, 1999).

O Brasil se insere hoje num modelo de neoliberalismo econômico, a globalização e capitalismo possuem uma relação com o direito à educação, porque para a sua oferta como política pública, precisa de uma fonte de financiamento,

fundamentando-se na teoria do capital humano. O Banco Mundial pretendia beneficiar 200 milhões de jovens estudantes no começo do século XXI, propondo nove anos de escolarização. Entretanto, isso não era condizente com a política concretizada pelo Banco Mundial, devendo-se evitar os avanços intelectuais, uma vez que representam riscos para o cenário político local e mundial. (GAMBOA, 2001).

No capitalismo globalizado, uma pequena elite terá formação educacional em universidades de primeiro mundo, enquanto a maioria dos outros estudantes, provenientes das classes mais baixas terão um futuro de empregos precários ou desempregos. A educação dirigida pela política mundial do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Unesco, prefere a educação técnica que a científica. Nos países da América Latina, as empresas e centros econômicos estrangeiros defendiam uma flexibilização das leis trabalhistas e conseqüente aumento no lucro. Assim, há um efeito nas políticas públicas educacionais nacionais, reduzindo investimentos que deveriam caber ao estado soberano local. (GAMBOA, 2001)

Quanto ao sistema econômico no período pós Constituição Federal de 1988, tem-se que a globalização no mundo ocidental, notadamente após o final do século XX e períodos que se seguiram, demonstram, segundo Gamboa (2001), um crescimento do tecnicismo educativo na formação de um novo homem, denominado, *homo faber*, que serve aos anseios do capitalismo. Nesse sistema econômico a formação dos trabalhadores, com o mínimo de conhecimento também se mostra necessária, para que ele saiba trabalhar, produzir a mais-valia que retorna para o mesmo capitalismo, sem perspectivas de desenvolvimento social e pessoal do estudante. (GAMBOA, 2001).

Nas concepções de Franzese e Abrucio (2013), os governos mais assistencialistas, com maior intervenção do Estado na economia e que promovem políticas públicas sociais são mais cooperativos. Isso pode ser fundamentado no estado de bem-estar social ou *welfare state*, em que se mostrava imperioso um fazer pelo estado, próprio do federalismo cooperativo. (FRANZESE et al, 2013). Concernente ao Brasil, a CF/1988 não definiu o modelo de federalismo, mas trouxe, na repartição de competências legislativas e comuns, a previsão de cooperação entre os entes federativo. Quanto a educação, há vinculação de percentuais para o uso com a educação, mas o papel da União precisaria ser mais efetivo na efetivação de políticas educacionais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, Romanowski e Ens (2006) afirmam que para fazer um estudo do estado do conhecimento é necessário seguir seis etapas.

São elas:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; - levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; - análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

As etapas sugeridas por Romanowski e Ens (2006) foram seguidas nesse trabalho e a busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que é uma plataforma de busca bibliográfica criada com o objetivo de facilitar o acesso a informações sobre as produções acadêmicas brasileiras produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A pesquisa se iniciou com a busca no campo “assunto” se utilizando o descritor federalismo, em caixa alta entre aspas duplas, no dia 12 de outubro de 2021, por meio da qual retornaram 1.323 (mil trezentos e vinte e três) trabalhos, no catálogo de teses e dissertações da CAPES. A pesquisa apresentou opções para refinar as buscas sendo dividido nas categorias: tipo, ano, autor, orientador, banca, área do conhecimento, área de avaliação, área concentração, nome programa, instituição e biblioteca.

Quanto ao grau acadêmico, foram escritas 910 dissertações de mestrado, 338 teses de doutorado. Após abrir a opção tipo, no grau acadêmico, a página apresentou 447 doutorados, 1166 mestrados, 98 mestrados profissionais e 23 profissionalizantes. Observa-se que o número refinado na busca gera uma soma de trabalhos maior que

o resultado geral (1.323), isso porque a plataforma usa os mesmos dados de mestrado e depois o subdivide em mestrado profissional e profissionalizante.

Esse primeiro resultado incluiu os anos de 1987 até 2021, sendo no ano de 1987, 1988 e 1991 encontrados em cada apenas um trabalho, representando o menor número. O ano que apresentou maior produção foi o ano 2020, com 213 trabalhos. A quantidade de autores apresentou 1307 opções. Os orientadores resultaram 933 opções, sendo a maior quantidade com 22 orientações feitas por Rosana Evangelista da Cruz, seguidas de 10 orientações realizadas por: Francisco Humberto Cunha Filho, Maria José Pires Barros Cardozo, Regis Fernandes de Oliveira; e as menores se deu com apenas uma orientação.

No que tange as bancas, foram 2859 no total. A pesquisa apresentou como grande área do conhecimento 14 opções, sendo 627 trabalhos nas ciências sociais aplicadas, 286 em ciências humanas e contendo só uma produção em cada: ciências agrárias, linguística, letras e artes. Já a área do conhecimento, constatou-se 303 trabalhos em direito (maior) e a menor quantidade ocorreu com 1 trabalho em: administração de empresas, arquitetura e urbanismo, ciências contábeis, demografia e ecologia. Já o nome do programa, encontrou-se 158 subdivisões. Já as instituições, tiveram 151 diferentes. Quanto a biblioteca foram 632 resultados.



Gráfico 1. Diferentes áreas do conhecimento: Federalismo.

O gráfico 1 demonstra que a produção científica, nesta plataforma, utilizando o Federalismo como pesquisa, no que tange a verificação da área do conhecimento, apresenta maior número de trabalhos no Direito, contendo 509, seguindo da economia, com 79 produções, ciências políticas 77 e educação, com o menor número, 58.

A análise inicial com a expressão “federalismo” se mostrou ampla e insuficiente para o objetivo desta pesquisa. Assim, para se concretizar um estado do conhecimento que alcançasse melhor a temática, foi imprescindível a inclusão de mais um descritor, elegendo-se financiamento da educação, em caixa alta e entre aspas

duplas. A pesquisa resultou em 28 trabalhos, sendo 16 dissertações de mestrados e 12 teses de doutorado, a serem detalhados nos itens seguintes.

4 PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE FEDERALISMO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O exame da temática fez a inserção de dos dois descritores “federalismo” e “financiamento da educação” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, contabilizando um total de vinte e oito trabalhos. O primeiro critério, quanto ao tipo, desmembrou em 16 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado, verificando os percentuais, tem-se que 57,14% foram de dissertações e 42,85% de teses.

Passadas as descrições acima, ainda se mostrou importante realizar outros exames, como por exemplo, a consulta ao título e resumos das obras, para redefinir quais trabalhos representam a temática proposta. A primeira dificuldade foi a existência de trabalhos anteriores a plataforma Sucupira, porque não se mostravam disponíveis para análise, o que deixaram de ser lidos.

Desse modo, não foram averiguados 9 trabalhos (representa 32,14%), pelos problemas já mencionados. Assim, neste momento, restaram 19 trabalhos. Quanto a verificação dos trabalhos restantes, criou-se tabelas na planilha do Excel, sendo desmembradas porque o tamanho não se mostrou adequado a formatação do Word, optando-se por dividir em tabelas diferentes, numeradas como Quadro 1 e 2.

Nº	ANO	TIPO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
1	2013	DISSERTAÇÃO	JOKASTA PIRES VIEIRA FERRAZ	ANGELO RICARDO DE SOUZA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	EDUCAÇÃO
2	2013	TESE	ARMANDO DE CASTRO CERQUEIRA AROSA	LIBANIA NACIF XAVIER	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO
3	2014	TESE	RAIMUNDO LUIZ SILVA ARAUJO	ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO
4	2014	TESE	EDMILSON JOVINO DE OLIVEIRA	MAGNA FRANCA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	EDUCAÇÃO
5	2014	DISSERTAÇÃO	LORENA NEVES PESTANA RIBEIRO	WALDECK CARNEIRO DA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	EDUCAÇÃO

Ciências Sociais e Políticas: Democracia, Demandas e Desafios

6	2015	TESE	HENRIQUE GUIMARAES COUTINHO	JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	EDUCAÇÃO
7	2015	DISSERTAÇÃO	EDUGAS LOURENCO COSTA	ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	EDUCAÇÃO
8	2016	DISSERTAÇÃO	MIRIAN FOLHA DE ARAUJO OLIVEIRA	ELTON LUIZ NARDI	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	EDUCAÇÃO
9	2016	TESE	CACILDA RODRIGUES CAVALCANTI	ROSIMAR DE FATIMA OLIVEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	EDUCAÇÃO
10	2016	DISSERTAÇÃO	HELIO DE SOUZA SANTOS	ROSANA MARIA GEMAQUE ROLIM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	EDUCAÇÃO
11	2016	DISSERTAÇÃO	FERNANDO ROCHA PALACIOS	PATRICIA KRISTIANA BLAGITZ CICHOVSKI	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ	DIREITO, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIME NTO REGIONAL
12	2017	DISSERTAÇÃO	CARLOS DANIEL DA SILVA	WELLINGTON FERREIRA DE JESUS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA	EDUCAÇÃO
13	2017	TESE	LUIZA FREIRE	MARCOS EDGAR BASSI	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	EDUCAÇÃO
14	2017	TESE	NELTON CARLOS CONTE	SILVIO CEZAR AREND	UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL	DESENVOLVIME NTO REGIONAL
15	2017	DISSERTAÇÃO	JOSENIR DE ARAUJO CALIXTO	MARK CLARK ASSEN DE CARVALHO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	EDUCAÇÃO
16	2017	DISSERTAÇÃO	MARLI DOS SANTOS DE OLIVEIRA	ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	EDUCAÇÃO
17	2018	DISSERTAÇÃO	JESSICA MARA VIANA PEREIRA	MARCIA MIRANDA SOARES	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	CIÊNCIA POLÍTICA
18	2019	TESE	AMILKA DAYANE DIAS MELO LIMA	MAGNA FRANCA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	EDUCAÇÃO
19	2020	DISSERTAÇÃO	LUCAS MENDES	ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS	FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS	DIREITO

Quadro 1. Produções acadêmicas sobre Federalismo e Financiamento da educação.

O Quadro 1 traz elementos sobre o ano de defesa, o tipo de trabalho (tese ou dissertação), nome dos autores, nome dos orientadores, a instituição e a área do conhecimento sobre o qual recai a tese ou dissertação. A autora optou por organizar a tabela de acordo com o ano de defesa, e não na sequência do sítio de pesquisa.

Os dados demonstram que se trata de pesquisas relativamente recentes, porque dos 19 trabalhos selecionados, o ano mais antigo de defesa foi 2013, que tiveram 2 trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação. No ano de 2014, mais três trabalhos, 2 teses e uma dissertação. No ano de 2015, uma tese e uma dissertação. Em 2016, encontrou-se três dissertações e uma tese. Em 2017, tiveram 3 dissertações e 2 teses, representando o ano com mais trabalhos defendidos. Em 2018, apenas 1 dissertação. Em 2019, 1 tese. Em 2020, 1 dissertação. Por meio dos dados coletados, é possível compreender que o número de dissertações defendidas foi maior que a de teses, sendo 11 dissertações e 8 teses. Em percentuais, tem-se 57,9% de dissertações e 42,1% de teses.

Concernente aos autores, cada um apresentou apenas um trabalho: ou tese ou dissertação. Já quanto aos orientadores, a que mais orientou trabalhos na temática foi Magna França, com duas orientações na mesma Universidade: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sendo esta instituição a que apareceu mais vezes (duas teses), as demais foram apenas 1 por pesquisa.

No que tange a área de concentração dos estudos, a maioria dos trabalhos foram realizados na educação, com 15 trabalhos, representando 78,9%, seguindo pela área de direito (1 trabalho), outro de direito, políticas públicas e desenvolvimento regional, mais um trabalho no âmbito da ciência política e outro em desenvolvimento regional.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a compreensão dos assuntos mais abordados e das pesquisas já desenvolvidas, apresenta-se outra tabela com os títulos das dissertações e teses, em que se fará uma análise dos trabalhos que possuam relevância com a temática principal. Segue o quadro 2 com os dados atinentes aos títulos das dissertações.

Nº	TÍTULO
1	PANORAMA DO GASTO-ALUNO NAS REDES ESTADUAIS E MUNICIPAIS BRASILEIRAS
2	A PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO GT - 5 DA ANPED (2000 a 2009)
3	LIMITES E POSSIBILIDADES DA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES TERRITORIAIS POR MEIO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
4	O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO (1996 - 2012) E O REGIME DE COLABORAÇÃO: A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE
5	COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES DOS MUNICÍPIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DOS PRINCIPAIS MARCOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA (1988-2001)
6	O FUNDEB E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO EM MUNICÍPIOS NORDESTINOS
7	O SISTEMA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO FEDERALISMO E REDISTRIBUIÇÃO
8	GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO: (IN) CONGRUÊNCIAS ENTRE GESTÃO DO FINANCIAMENTO E CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
9	TENSÕES FEDERATIVAS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EQUIDADE, QUALIDADE E COORDENAÇÃO FEDERATIVA NA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO
10	O FINANCIAMENTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARÁ – PRIORIDADES E A PARTICIPAÇÃO DA UNIÃO – (2006/2014)
11	A COOPERAÇÃO FEDERATIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO, PROPOSTAS DO GOVERNO FEDERAL E DOS EDUCADORES
12	FATORES ECONÔMICOS E SOCIAIS: IMPACTO NO RESULTADO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) DE MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 2005 A 2015
13	O DISCURSO SOBRE A REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL (2005-2015).
14	FUNDEF E FUNDEB: EFEITOS REDISTRIBUTIVOS E IMPACTO NAS FINANÇAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
15	SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO E O REGIME DE COLABORAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO ACRE E DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO NO PERÍODO DE 2005 A 2012.
16	DO PLANO NACIONAL AOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: ESTUDO DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ – MS
17	FEDERALISMO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA EQUIDADE FISCAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS
18	RELAÇÕES FEDERATIVAS E O REGIME DE COLABORAÇÃO: DESAFIOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE PARNAMIRIM-RN (2009-2016)
19	FEDERALISMO FISCAL EM DESEQUILÍBRIO: OS REFLEXOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – MG

Quadro 2. Títulos das produções acadêmico-científica de Federalismo e financiamento da educação no Brasil.

A dissertação 1 do quadro 2 intitulada “Panorama do Gasto-aluno nas Redes Estaduais e Municipais Brasileiras”, defendida em 2013, teve por objetivo caracterizar o gasto aluno-ano da educação básica brasileira, nos anos 2005, 2007 e 2009, discutindo o financiamento da educação, o sistema de federalismo fiscal, planejamento orçamentário e o sistema tributário brasileiro. Como resultados, a autora destaca a inconsistência das informações de estados e municípios e o gasto com aluno-ano é maior na rede estadual que na municipal. (FERRAZ, 2013).

O financiamento da educação por meio da vinculação constitucional de receitas mínimas de impostos gera variações nos valores, porque depende da arrecadação tributária dos entes federativos. (Ferraz, 2013). O artigo 212 da Constituição Federal (CF) de 1988 estabelece em seu caput que: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988).

Desse modo, a vinculação constitucional para utilização com a educação, passou a ser: para a União, o mínimo de 18% (dezoito por cento) da receita proveniente de impostos, excluídas as transferências aos Estados e Municípios; para os Estados, Distrito Federal e Municípios, o percentual de, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos impostos, incluindo-se os valores recebidos da União e não computando as transferências constitucionais dos Estados aos Municípios.

Antes da atual constituição, desde a carta de 1934 já havia previsão de vinculação de impostos para ser destinado à educação, todavia, os percentuais eram outros, seguindo com períodos em que havia a suspensão dessa previsão, especialmente nas constituições de 1937 e 1967, a de 1946 voltou a conferir os percentuais (10% para a União e 20% para os Estados e Municípios), a de 1961 com vinculação somente a União, a de 1969 para os municípios, a Emenda Constitucional de 1983 voltou a prevê os percentuais, nos valores de 13% para a União e 25% para os Estados e Municípios. (FERRAZ, 2013).

O segundo trabalho, defendido em 2013, com o título “A produção Acadêmico-Científica Sobre Política Educacional no GT - 5 da ANPED (2000 a 2009)” objetiva fazer um balanço analítico das políticas como estudo no Grupo de Trabalho (GT), com as indicações dos trabalhos que tratam da temática descrita no título. Quanto ao financiamento da educação, o estudo revela trabalhos cuja tema consiste nas políticas

de fundos, FUNDEF e FUNDEB, ou da parceria público-privada nas relações educacionais. (AROSA, 2013)

A terceira pesquisa da tabela 2 foi a tese defendida em 2014, com o título “Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica”, que objetivou verificar como a política de fundos poderá ajudar a reduzir as desigualdades no território brasileiro. Os resultados de sua pesquisa indicam não ser possível a concretização de um padrão mínimo de qualidade sem a participação da União de forma crescente e efetiva. A orientação do trabalho foi feita por Magna França, a orientadora que mais apareceu (com duas orientações) nestes 19 trabalhos. (ARAUJO, 2014)

Antes da averiguação da política de fundos, Araújo (2014) traz uma explanação histórica que fundamenta a formação do Estado moderno, por meio das concepções liberais, de um lado e Marxistas, de outro. A ausência de intervenção do Estado no comércio, principalmente nos anos de 1820 em diante, levou a uma fase de abstencionismo estatal que refletiu na sociedade e no Estado. Já no fim do século XIX e início do século XX, “dois movimentos tiveram destaque: o primeiro foi o crescimento do movimento operário que obrigou a burguesia a fazer concessões; e o segundo foi a concentração e monopolização do capital, demolindo a utopia liberal do indivíduo empreendedor.” (ARAUJO, 2014, p.28).

De modo contrário ao liberalismo, as concepções Keynesianas previam a necessária intervenção estatal no mercado e economia. “Essa intervenção impediria desequilíbrios provocados pela atuação ‘insana’ do mercado e impediria também o ímpeto revolucionário dos operários.” (ARAUJO, 2014, P. 28). Assim, as ideias defendidas no Keynesianismo podem ser compreendidas de maneira oposta as concepções liberais (ou neoliberais), porque exigem um agir do Estado na regulamentação do mercado e implementando direitos sociais.

O trabalho 4, defendido em 2014, é intitulado “O Financiamento da Educação (1996 - 2012) e o Regime de Colaboração: A Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte” é uma tese com o objetivo de verificar o financiamento da educação no ensino público do RN, com análises do FUNDEF e FUNDEB. Os resultados dizem que o financiamento da educação pelos fundos fiscais não equaliza os gastos por ensino. Para se ter uma educação básica de qualidade é necessária a repactuação federativa, com mudanças no sistema tributário do Brasil. (OLIVEIRA, 2014)

A pesquisa 5 do quadro 2 tem o título “Competências e Atribuições dos Municípios na Educação Básica: Análise dos Principais Marcos da Legislação Educacional Brasileira (1988-2001)” é uma tese que objetiva analisar o financiamento da educação básica sob uma perspectiva do município verificou “o conceito de federação e a emergência do município como ente federado; o histórico da organização da educação básica no Brasil e sua atual configuração; e, por fim, a análise da legislação educacional” (RIBEIRO, 2014, p. 8).

A próxima análise na tabela 2 foi o sexto trabalho intitulado “O Fundeb e Democratização da Gestão Municipal da Educação: Um Estudo em Municípios Nordestinos”, cujo objetivo consiste em discutir o FUNDEB no federalismo cooperativo e a autonomia dos municípios em relação a destinação do fundo mencionado com a educação. Os resultados indicam que embora exista autonomia administrativa dos municípios, há precariedade nas suas condições financeiras. O uso dos recursos do FUNDEB não se mostra suficientes para suprir as despesas educacionais. (COUTINHO, 2015)

O trabalho 7, na tabela 2, foi a dissertação defendida em 2015, intitulada “O Sistema de Financiamento da Educação Federalismo e Redistribuição”, ele objetiva verificar a composição e redistribuição dos recursos do FUNDEB, bem como as funções dos entes da federação no financiamento da educação, no Estado do Rio Grande do Sul e 497 municípios. Foi realizado um estudo sobre a redistribuição das receitas por meio dos fundos fiscais, inicialmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi posteriormente substituído pelo FUNDEB (COSTA, 2015)

Nas considerações de Costa (2015), o FUNDEF teve sua importância na descentralização das responsabilidades educacionais, porém continha uma ausência de diálogo entre os entes, além de se apresentar precário na sua abrangência: ensino fundamental. A União, com funções de regulamentação e complementação, estava numa posição confortável em relação aos demais entes subnacionais.

O FUNDEF foi substituído, com a promulgação da emenda constitucional 53/2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sendo este um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, que trouxe avanços em relação ao anterior, quanto a abrangência para toda a educação básica, bem como no papel

desempenhado pela União, na complementação aos demais entes e organização do ensino público. Nesse sentido:

O papel da União desataca-se enquanto ente com função normativa e supletiva, tanto pelo fato da maioria desses recursos já pertencerem aos entes subnacionais e estarem no rol de veiculação constitucional para MDE, quanto pelo fato da esfera federal centrar-se na complementação aos fundos que de acordo com as definições contidas na seção II, artigos 4º e 5º, da Lei 11.494/2007 (Costa, 2015, p. 84)

O 8º trabalho foi intitulado “Gestão Municipal da Educação: (In) Congruências entre Gestão do Financiamento e Construção da Qualidade da Educação” objetivando trazer uma verificação do município como ente federativo, bem como a gestão do financiamento da educação e os desafios nas políticas públicas e educacionais. Os resultados foram no sentido de concluir que a gestão democrática da educação em âmbito municipal se apresenta com diminuta participação da sociedade. Ademais, há necessidade de se aumentar os recursos da educação. (OLIVEIRA, 2016)

O 9º estudo, em 2016 é intitulado “Tensões Federativas no Financiamento da Educação Básica: Equidade, Qualidade e Coordenação Federativa na Assistência Técnica e Financeira da União”, o estudo analisa o financiamento da educação após a Constituição Federal de 1988. (CAVALCANTI, 2016)

A descentralização administrativa, nas lições de Cavalcanti (2016) é a transferência de responsabilidade e autonomia na gestão, planejamento, arrecadação financeira e transferência de recursos por meio do governo central (União) para os demais entes políticos, denominados por Cavalcanti (2016) como subnacionais. O sistema federal trabalha com a retirada do centro nas tomadas de decisão estatal e se classifica, igualmente, nas distribuições de competências legislativa e comum entre os entes federativos, cuja previsão encontra-se na Constituição Federal de 1988, especialmente nos artigos 20 a 36.

A explicação acerca da divisão de competências para o fomento e concretização da educação está regulamentada no texto constitucional, sendo proveniente de um modelo federalista brasileiro, em que as concentrações de competências não estão apenas no poder central da União, e sim com atribuições próprias para os Estados e Municípios.

O 10º trabalho da tabela 2 tem por título “O Financiamento da Rede Estadual de Ensino do Pará – Prioridades e a Participação da União – (2006/2014)” e possui o

objetivo de averiguar as prioridades governamentais quanto a educação, a participação da União no seu papel de complementação em relação aos Estados. Há a conclusão de que mesmo diante da função da União no federalismo, ainda persiste as desigualdades, porque a participação da União é pequena, considerando que é o ente político que mais arrecada (SANTOS, 2016)

A 11ª pesquisa, da tabela 2 possui como título “A Cooperação Federativa nas Políticas Públicas de Educação Básica: Análise das Políticas de Financiamento, Propostas do Governo Federal e dos Educadores”, defendida em 2016 tem por objetivo uma análise jurídica sobre a temática, com foco no federalismo cooperativo. A dissertação concluiu pelas diferenças na cooperação intergovernamental no federalismo (PALACIOS, 2016).

O trabalho enumerado como 12, da tabela2, tem como título “Fatores Econômicos e Sociais: Impacto no Resultado do Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica (IDEB) De Municípios do Estado de São Paulo de 2005 A 2015”. A pesquisa analisa as variáveis econômicas e sociais nos resultados do IDEB. Fatores sociais, para além da sala de aula, influenciam na qualidade da educação (SILVA, 2017).

A 13ª verificação tem por título “O Discurso sobre a Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública no Brasil (2005-2015)”. A pesquisa foi realizada pela análise de publicações acadêmicas, no total de 78 trabalhos. Compreendeu que a remuneração dos professores é objeto de estudos no financiamento da educação (FREIRE, 2017)

O trabalho enumerado 14º consiste numa tese, cujo título é “FUNDEF E FUNDEB: Efeitos Redistributivos e impacto nas Finanças dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul” com o objetivo de averiguar as transferências intergovernamentais atinentes aos FUNDEF e FUNDEB no período de 2005 a 2014 no Estado do Rio Grande do Sul. No que concerne as transferências, os resultados indicam que nos locais mais populosos e sedes das prefeituras, governo estadual e federal, são os municípios que recebem maior quantidade de recursos dos fundos contábeis. Assim, alguns municípios do RS não são contemplados com o financiamento da educação decorrente dos fundos (CONTE, 2017)

O estudo 15, da tabela 2, consiste numa dissertação defendida em 2017, cujo título é “Sistema Público de Educação e o Regime de Colaboração: Uma Experiência do Estado do Acre e do Município de Rio Branco no Período de 2005 a 2012”, com o

objetivo de analisar a implantação da colaboração entre o Estado do Acre e o Município de Rio Branco, quanto ao sistema público de ensino. No que tange ao resultado, Calixto (2017) sugere que o regime de colaboração foi instituído na dependência do município de Rio Branco em relação ao Estado, refletindo um modelo nacional (CALIXTO, 2017).

Na tabela 2, o trabalho 16 é uma dissertação intitulada “Do Plano Nacional aos Planos Municipais de Educação: Estudo do Município de Naviraí – MS” que objetiva examinar o planejamento do plano municipal de educação em Naviraí, Mato Grosso do Sul (MS). Atinente aos resultados, a elevação dos municípios como ente federativo permite o planejamento de políticas locais (OLIVEIRA, 2017)

O trabalho 17, da tabela 2, é uma dissertação defendida em 2018, com o título “Federalismo e Financiamento da Educação Pública: Uma Análise da Equidade Fiscal na Educação Infantil e Ensino Fundamental nos Municípios Brasileiros”, com o fim de analisar o financiamento da educação básica no Brasil, com base nos dados fiscais do ano 2015, quanto à equidade nas receitas e despesas municipais. O FUNDEB trouxe um acréscimo de valores aos municípios e uma melhor distribuição aos municípios mais pobres, mas isso não indica que há equidade na distribuição de receitas no território nacional (PEREIRA, 2018).

A pesquisa seguinte (18), da tabela 2, é uma tese intitulada “Relações Federativas e o Regime de Colaboração: Desafios no Financiamento da Educação Pública Municipal de Parnamirim-RN (2009-2016)”, cujo objetivo é verificar o financiamento da educação pública municipal do município de Parnamirim-RN, entre 2009 a 2016. O estudo faz a análise após a Constituição Federal de 1988, por meio do regime de colaboração entre os entes justificado, dentre outros, pela ausência de financiamento próprio de determinados municípios e estados, diante das desigualdades regionais e a arrecadação e distribuição observada no sistema tributário nacional (LIMA, 2019)

Ressalta-se que o trabalho supramencionado é o segundo que foi orientado pela Professora Dra. Magna França, igualmente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), destacando que a orientadora mencionada foi a que apareceu com 2 trabalhos de orientação, porque nos demais, não houve a repetição nem da instituição e nem do orientador.

A 19ª análise é da dissertação, em 2020, intitulada “Federalismo Fiscal em Desequilíbrio: os Reflexos no Financiamento da Educação Municipal de Uberlândia”,

cuja área de pesquisa é o direito. Nela se tecendo uma apresentação do financiamento da educação no município de Uberlândia-MG, com o objetivo de verificar se há um desequilíbrio entre a previsão de oferta da educação e a arrecadação municipal, fundamentando-se por meio do sistema tributário na Constituição Federal. Os resultados demonstram que o município de Uberlândia utiliza quase 22% do seu orçamento geral anual para uso com a educação (MENDES, 2020)

A forma federativa de Estado foi instituída no Brasil com a proclamação da república, em 1889, esse “modelo adotado foi baseado no federalismo dualista clássico, que ignorou a cooperação entre União e os Estados-membros, restringindo o auxílio federal exclusivamente para os casos de calamidade pública” (MENDES, 2020, p. 69). Isso no momento de sua instituição, todavia, após a redemocratização é possível compreender que a Constituição Federal de 1988 trouxe uma melhor participação entre os entes federativos, especialmente com a previsão de repartição de receitas tributários dos impostos de um ente para o outro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descentralização e o modelo federativo de Estado, na Constituição Federal de 1988, colocam os Municípios como ente federativo (dotado de autonomia administrativa e regulatória) ao lado dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A descentralização dos recursos financeiros da educação traz uma perspectiva analisada como uma necessidade de se atender aos diversos municípios, cuja educação básica se mostrava precária.

Embora a legislação atual tenha conferido aos Municípios autonomia administrativa e de regulação, é importante entender que na distribuição dos tributos e arrecadação tributária, o ente que concentra a maior quantidade de ativos é a União (que tem o dever de transferência de receitas, de acordo com a previsão constitucional); já os Estados e Distrito Federal, possui uma incidência tributária menor em relação ao ente federal e fica responsável por também transferir parcelas das receitas aos municípios.

Após a análise dos trabalhos, foi possível observar a variedade que trata sobre o federalismo e financiamento da educação, cuja área do conhecimento é a educação. Embora a fundamentação jurídica do tema o insere nos fundamentos constitucionais e legais, foram poucas as produções que trouxeram a temática em outras áreas, como direito e economia.

Quanto a temática do financiamento da educação, os trabalhos justificam a vinculação constitucional de percentuais mínimos de impostos para serem destinados à educação, com valores para cada ente, conforme disposição no art. 212 da CF/1988. A partir disso, a política de fundos também possui uma incidência grande na temática de financiamento, com averiguações do FUNDEF e, posteriormente a instituição do FUNDEB.

Diante do que foi discutido, considera-se que os estudos sugerem grande incidência dos fundos fiscais, federalismo, repartição de receitas tributárias. Todavia, verificando os trabalhos, a temática educação profissional não apareceu nos títulos, palavras-chaves ou resumos. Em alguns poucos, observou-se a presença da educação profissional em algum capítulo ou sessão, mas não como tema principal eleito.

Dessa forma, os trabalhos verificados trazem o tema federalismo e financiamento da educação, com fundamentos que se apresentam até o FUNDEB anterior, instituído pela Emenda Constitucional 53/2006, mas não há estudos sobre o novo FUNDEB (vigente), criado com a promulgação da Emenda Constitucional 108/2020. Assinala-se que sejam produzidos mais trabalhos na área da educação profissional, relacionada ao federalismo e financiamento da educação, diante dos poucos trabalhos existentes relacionando os três elementos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____, Ricardo. O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital / Ricardo Antunes. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Políticas Educacionais e Estado Federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil, Curitiba, 1.ed, Appris, 2013.

ARAUJO, Raimundo Luiz Silva. Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica. Doutorado em EDUCAÇÃO. São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP, 2014.

AROSA, Armando de Castro Cerqueira. Produção Acadêmico-Científica sobre Política Educacional no GT - 5 da ANPED (2000 a 2009). Doutorado em EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BONAVIDES, Paulo. Ciência Política. 10ª Ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2000.

CALIXTO, Josemir Araújo. Sistema Público de Educação e o Regime de Colaboração: Uma Experiência do Estado do Acre e do Município de Rio Branco no período de 2005 A 2012. Rio Branco, Biblioteca Depositária: UFAC, 2017.

CASTELLS, Manuel. A era da Informação: economia, sociedade e cultura. 5. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Tensões federativas no Financiamento da Educação Básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da união. 04/02/2016 337 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Belo Horizonte, Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação, 2016.

CLARKE, Simon. Crise do fordismo ou crise da social-democracia? São Paulo, Revista Lua Nova, n. 24, 1991.

CONTE, Nelton Carlos. FUNDEF e FUNDEB: Efeitos Redistributivos e Impacto nas Finanças dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Doutorado em DESENVOLVIMENTO REGIONAL. Santa Cruz do Sul, Biblioteca Depositária: Setorial, 2017.

CORBUCCI, Paulo Roberto (org.) Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília, 2011.

COSTA, Edugas Lourenço. O Sistema de Financiamento da Educação, Federalismo e Redistribuição. Mestrado em EDUCAÇÃO. Passo Fundo, Biblioteca Depositária: UPF, 2015.

COUTINHO, Henrique Guimarães. O Fundeb e a Democratização da Gestão Municipal da Educação: um estudo em municípios nordestinos' Doutorado em EDUCAÇÃO. Recife, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE, 2015.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Federalismo e Financiamento da Educação: a Política do FNDE em Debate. In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008.

FERRAZ, Jokasta Pires Vieira. Panorama do Gasto-Aluno nas Redes Estaduais e Municipais Brasileiras. Mestrado em EDUCAÇÃO. Curitiba, Biblioteca Depositária: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, n. 79, Agosto/2002. p. 252-272, 2002.

FRANÇA, Magna. Sistema federativo e regime de colaboração: o plano nacional de educação - demanda e investimentos. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2014. Porto. Anais, 2014.

FRANZESE, Cibele; ABRUCIO, Fernando Luiz. Efeitos Recíprocos entre Federalismo e Políticas Públicas no Brasil: Os Casos dos Sistemas de Saúde, de Assistência Social e de Educação. In: HOCHMAN, Gilberto; FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. (Org.). *Federalismo e Políticas Públicas no Brasil*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

FREIRE, Luiza. O Discurso Sobre a Remuneração do Magistério da Educação Básica Pública no Brasil (2005-2015). Doutorado em EDUCAÇÃO. Curitiba, Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPR, 2017.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sanchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Associados, 2001.

GILBERTO, Hochman e FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. *Federalismo e Políticas Públicas no Brasil*, Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2013.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios; orientador: Jorge Alberto Rosa Ribeiro. Porto Alegre, 2010. Tese (Doutorado), 2010.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX: Introdução e o fordismo. In: HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

LIMA, Amilka Dayane Dias Melo. Relações Federativas e o Regime de Colaboração: Desafios no Financiamento da Educação Pública Municipal de Parnamirim-RN (2009-2016). Doutorado em educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BCZM/UFRN, 2019.

MARTINS, Paulo de Sena. FUNDEB, Federalismo e Regime de Colaboração, Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. O capital (crítica da economia política). Livro 1 v. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MENDES, Lucas. Federalismo Fiscal em Desequilíbrio: Os Reflexos no Financiamento da Educação Municipal de Uberlândia? MG. Mestrado em Direito Instituição de Ensino: FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS, Pouso Alegre Biblioteca Depositária: FDSM, 2020.

MOROSINI, Marília Costa e FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; (2014). Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOURA, Dante Henrique (Org.) Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação profissional. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

OLIVEIRA, Edmilson Jovino de. O financiamento da educação (1996 - 2012) e o regime de colaboração: a rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Doutorado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede, 2014.

OLIVEIRA, Marli dos Santos de. Do plano nacional aos planos municipais de educação: estudo do município de Naviraí – MS. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD, 2017.

OLIVEIRA, Miriam Folha de Araújo. Gestão municipal da educação: (in) Congruências entre gestão do financiamento e construção da qualidade da educação. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 370.193 O48g 2016 Biblioteca Joaçaba, 2016.

PALACIOS, Fernando Rocha. A cooperação federativa nas políticas públicas de educação básica: análise das políticas de financiamento, propostas do governo federal e dos educadores. Mestrado em Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional Instituição de Ensino: centro universitário do estado do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Centro Universitário do Pará, 2016.

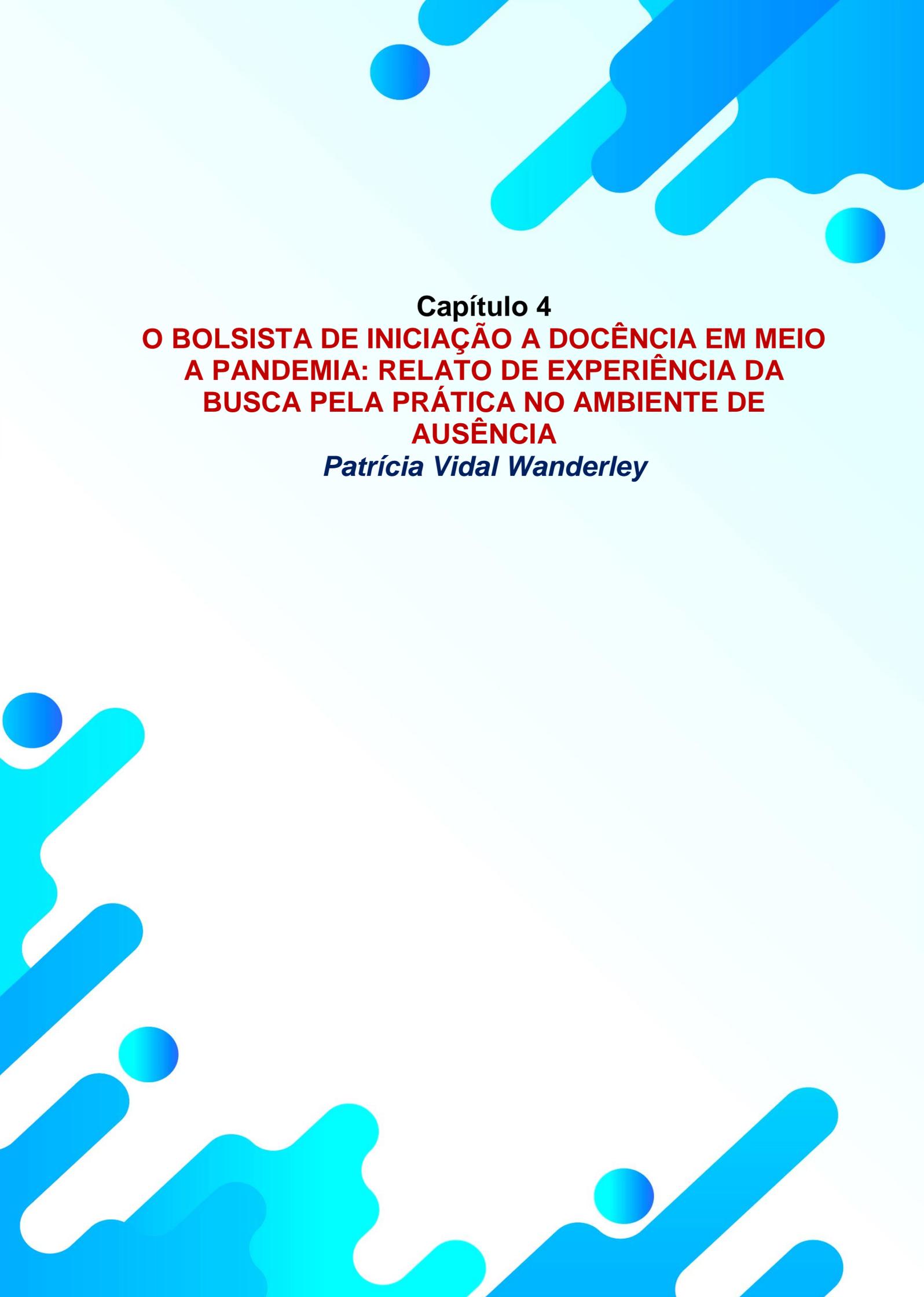
PEREIRA, J. M. V. Federalismo e financiamento da educação pública: uma análise da equidade fiscal na educação infantil e ensino fundamental nos municípios brasileiros. Mestrado em CIÊNCIA POLÍTICA Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: undefined, 2018.

RIBEIRO, L. N. P. Competências e atribuições dos municípios na educação básica: análise dos principais marcos da legislação educacional brasileira (1988-2001). Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: biblioteca central do Gragoatá, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Hélio de Souza. O financiamento da rede estadual de ensino do Pará – prioridades e a participação da união – (2006/2014). Mestrado em EDUCAÇÃO. Belém Biblioteca Depositária: undefined, 2016.

SILVA, Carlos Daniel da. Fatores econômicos e sociais: impacto no resultado do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) de municípios do Estado de São Paulo de 2005 a 2015. Mestrado em educação. Brasília, Biblioteca Depositária: SIBI - Sistemas de Biblioteca UCB, 2017.



Capítulo 4
O BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM MEIO
A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA
BUSCA PELA PRÁTICA NO AMBIENTE DE
AUSÊNCIA

Patrícia Vidal Wanderley

O BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA EM MEIO A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA BUSCA PELA PRÁTICA NO AMBIENTE DE AUSÊNCIA

Patrícia Vidal Wanderley

Aluna do curso de graduação (bacharelado e licenciatura) em Ciências Sociais.

Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-mail: patriciaavidalw@gmail.com

Resumo: No início do ano de 2020 o Brasil, assim como o resto do planeta fechava as portas do convívio social. A pandemia do novo Coronavírus implicou em mudanças severas no dia-a-dia de todos nós e várias dessas complicadas mudanças aterrissaram nos terrenos das escolas, universidades, espaços educativos, etc. de todo o país. Os Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – sofreram concomitantemente as consequências do isolamento da pandemia. Como é ser bolsista de um programa que preza pela compreensão do ambiente escolar, a partir da imersão do graduando quando o ambiente escolar, a sala de aula, pátios, quadras, etc. se tornam ausentes? Quando o aluno se torna ausente? Neste relato de experiência escrevo brevemente sobre como é ser bolsista de Ciências Sociais deste programa em tempos tão complexos. Alicerçada sobretudo as sábias palavras de Antônio Nóvoa (2020), Yara Alvim (2020), Katiúscia Vargas (2020) e Sebastián Plá (2020) descrevi minhas experiências em grupo com relação a pandemia, a ausência do estudante, PETs (Plano de Ensino Tutorado), assim como o que construímos em meio a esses desafios.

Palavras-chave: ausência, escola, pandemia, PIBID.

Introdução

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – tem dentre seus objetivos segundo a Universidade Federal de Juiz de Fora neste 2021, incentivar os alunos a docência para educação básica, inserindo-os no cotidiano escolar público em grande parte do país, construindo uma ponte vital entre escolas e universidades, entre o trabalho acadêmico e o trabalho escolar. O PIBID de Sociologia e História da UFJF segundo seu próprio projeto possui uma perspectiva interdisciplinar para o trabalho dos bolsistas e supervisores nas escolas em busca do “fortalecimento

do campo das Ciências Humanas na escola contemporânea” (ALVIM; VARGAS, 2020, p. 2). Através de uma vivência diferente da que é oferecida pelo estágio obrigado e prezando pela orientação dos documentos normativos (BNCC, CBC, etc.), buscamos incentivar a compreensão do espaço social nos alunos do Ensino Médio de forma multidimensional, unindo leitura histórica e análise sociológica. Somos incentivados enquanto alunos de licenciatura a desenvolver nossas habilidades, em pensar e executar propostas de ensino contextualizadas com ambiente escolar e interdisciplinares à medida que refletimos sobre o fazer profissional com o que as coordenadoras deste projeto chamam de tato-pedagógico⁸.

A questão para nós estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora neste período de programa que teve início em setembro de 2020, é: como se inserir na escola quando a escola não está lá (pelo menos não como a conhecemos)? “(...) A consolidação de uma estrutura organizacional, em torno de um espaço escolar delimitado que tem como referência central a sala de aula, na qual se desenvolvem atividades num tempo horário preciso.” (ALVIM; NÓVOA, 2020, p. 1) A ausência da escola e da sala de aula é ausência para os professores, alunos, bolsistas, diretores, equipes de limpeza, cozinha, enfim, é ausência para todo o corpo escolar dentro de um sistema que segundo Alvim e Nóvoa (2020) empregava um modelo escolar demasiado frágil apoiado, talvez mais do que deveria, naquelas horas pré-definidas e passadas dentro do ambiente da sala como absolutamente indispensáveis e insubstituíveis como construtoras de conhecimento para alunos.

Para Sebastián Plá (2020) esta fragilidade é oriunda de um modelo neoliberal de educação. Nessas horas dentro de sala a competição é estimulada na noção de que não se pode atrasar, perder tempo, não se pode sair do programa estipulado pelo perigo de acarretar um prejuízo na capacidade de competição do aluno do Ensino Médio (no nosso caso) afetando sua habilidade de produção, pois se perde “tempo de produção”. Ou seja, embutimos nos alunos uma ideia de atraso e fracasso quando eles não correspondem às horas, aos programas, dentro do ciclo de idade esperado. Pois bem. O mundo parou, não há mais escola como à entendíamos para acompanhar. E agora?

⁸ “Nóvoa associa a ideia “discernimento”, que implicaria na capacidade de o professor decidir no dia-a-dia profissional. Neste sentido, o conhecimento profissional docente seria mais do que lidar com o conhecimento, mas sim lidar com o conhecimento em situações de relações humanas.” (ALVIM; VARGAS, 2020, p. 4)

Pandemia

“De repente, em poucos dias, o que era tido como impossível tornou-se possível: o espaço intocado da sala deu origem a uma diversidade de espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; o horário escolar, que não podia ser alterado devido à organização da vida e do trabalho das famílias, volatilizou-se; os métodos pedagógicos centrados na aula deixaram de ter sentido e assistiu-se a uma diversificação de abordagens, sobretudo através do ensino remoto, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.” (ALVIM; NÓVOA, 2020, p. 2)

O contato entre os bolsistas do PIBID e os alunos do Ensino Médio não ocorreu sem dificuldades, como um novo sistema remoto estava sendo implementado e de alguma maneira testado dentro das possibilidades de ação (tanto os alunos da UFJF, quanto os da Educação Básica estavam passando por essas mudanças), houve demora para termos contato digital com os estudantes. Alvim e Nóvoa (2020) ressaltam a importância do esforço extremo e incansável dos professores assim como as pontes que a escola estabelece com os alunos e suas famílias, esse aspecto o que para nós, bolsistas, foi de vital importância para que mesmo em meio a problemas esse espaço fosse ocupado.

Falávamos anteriormente das horas pré-determinadas onde nada podia se atrasar e se perder, formando uma sala de aula que não incentiva a liberdade na construção do conhecimento. Plá (2020) resalta um outro extremo do problema que nos atingiu (sobretudo alunos e professores) durante a pandemia com as práticas de ensinamentos remotos: o que ele chama de “ensino total”. A escola neoliberal e sua formalidade no aprendizado agora se expandiram ao lar durante todas as horas do dia, à qualquer dia da semana. O que nossos supervisores nos contam é que além do uso de seus dispositivos pessoais para o trabalho, qualquer hora do dia é hora de atender alunos, familiares ou alguém do próprio corpo docente. O capital dominando a nível máximo a capacidade de trabalho do ser humano. Do lado dos alunos, por vezes não há escolha. Alguns compartilham dispositivos com familiares, sendo assim, a hora de tirar uma dúvida enviar uma atividade, realizar uma tarefa, é a hora que o dispositivo estiver disponível. Outro ponto importante que jamais deve deixar de ser ressaltado é o retorno a retirada de um número expressivo de mulheres do mercado de trabalho para coordenar a aprendizagem escolar dos alunos.

Sebantián Plá (2020) alerta para a vigilância e controle conservadores que ocorrem por meio do uso das telas na educação. O professor e a escola agora são

constantemente observados pelos responsáveis dos estudantes, que obviamente, estão prontos a interferir ao menor sinal de discordância com prática empregada pela escola e professores. Neste sentido professores e escolas perderam autonomia de maneira geral no país, uma característica importantíssima para programas como o PIBID. “Essa escola vai se formar na esperança de que tudo volte ao normal, mas nunca vai acontecer. Assim, regulação social, história e a esperança permanecerão fortes e verticais.” (PLÁ, 2020, p. 5) Seguimos durante este ano de 2020 e 2021 em meio à pandemia, tentando construir e aplicar práticas que não deixem os estudantes se perderem da ideia de autonomia e liberdade na construção de seu próprio conhecimento.

Plano de Ensino Tutorado – PET

No ano de 2020 além do estudo da BNCC tivemos contato com os PETs – Planos de Ensino Tutorado desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) – que entraram em vigor para auxiliar estudantes e professores na abordagem de conteúdos e tarefas com a fim de que nem tudo ficasse relegado ao momento da tela. Nos dividimos em duplas mistas entre bolsistas do curso de Ciências Sociais e de História para estudarmos e analisarmos alguns desses planos.

Aqui estão alguns apontamentos que produzi em parceria com Hiago Gonçalves Dias do Nascimento, licenciando do curso de História da Universidade Federal de Juiz de Fora sobre os PETs.

Os PETs foram desenvolvidos na tentativa de manter a carga horária mensal de cada série ou ano, sendo assim são distribuídos em volumes mensais. O professor estuda esse material e conduz os estudantes através dele podendo, se achar necessário, propor atividades complementares (o PET possui exercícios que devem ser feitos pelos estudantes e corrigidos pelo professor da maneira que melhor lhes couber). No momento inicial de atividades da bolsa minha dupla teve a responsabilidade de apresentar uma análise sobre o PET 2 do primeiro ano do Ensino Médio e PET 2 do terceiro ano do Ensino Médio ambos referentes às disciplinas de sociologia (estávamos sob a supervisão do professor de sociologia neste momento).

Nesses primeiros PETs encontramos alguns problemas que observando os mais recentes com que temos trabalhados, vem sendo corrigidos progressivamente.

Não encontramos autoria dos PETs citados e por vezes faltavam referências a textos e trechos transcritos no material. O material ainda não conseguia contemplar todas as competências descritas na BNCC e/ou eixos propostos pelo CBC da SEE/MG. Também ressaltamos algumas dúvidas quanto a organização dos conteúdos abordados por não encontramos com clareza a ligação de conteúdo de uma semana para outra, ou seja, os dois materiais pareciam descontínuos na abordagem de assuntos. No PET do terceiro ano achamos incomum a falta de recursos de imagem e alguns erros de digitação, indicando talvez uma urgência com o material que incorreu em alguns erros.

Concluimos que para os dois materiais a intervenção crítica e contextualizada do professor absolutamente não poderia faltar sob nenhuma circunstância, visto que a apreensão pelo aluno sem intervenção poderia gerar vieses problemáticos sobre a construção e compreensão dos assuntos e conceitos ali expostos.

Sobre a relação PETs, BNCC e CBC concluimos que:

“A fala que foi recorrente em nossas análises dos dois materiais foi a seguinte: É pertinente tentar encaixar os PETs, nas “exigências” de dois documentos pensados para atuar em outro contexto? Um contexto extremamente diverso do atual? Obviamente que os PETs devem ter esses documentos como norte, mas as duas propostas levam em consideração diferenças gritantes do contexto de ensino e aprendizagem atual.” (NASCIMENTO; WANDERLEY, 2020, p. 11)

Tivemos acesso ainda a vídeo aulas disponibilizadas pela SEE/MG para o terceiro ano, passadas para os alunos no ano de 2020. Nos chamou atenção o esforços dos professores em questão em conversar com os PETs em suas abordagens e contextualizar conceitos com a realidade brasileira. No entanto expressamos nossa preocupação com a superficialidade da aula devido ao tempo muito curto disponibilizado ao professor para as abordagens. Assistimos um total de 37 vídeo aulas disponibilizadas ao terceiro ano e observamos que 36% das aulas eram voltadas ao ENEM e 29% diziam respeito a conteúdos gerais que devem ser aprendidos na série.

Essas foram as considerações gerais que desenvolvemos e continua a nos preocupar sobretudo que este material precise ser mediado sempre pelo professor em um contexto em que apesar da notícia de matrículas ativas, os alunos comparecem pouquíssimo as aulas ao vivo com o professor e bolsistas (relato dos supervisores e observação dos bolsistas nas escolas participantes do programa). A tentativa do

Estado de assistir as escolas e sempre bem-vinda e fundamental, contudo como Plá (2020) reforça em seu trabalho não seria a centralização excessiva negadora de particularidades dentro de contextos, um problema para a aprendizagem ainda mais agravado na pandemia?

Ausência dos estudantes

“De uma ou de outra forma, estas tendências acentuam uma lógica consumista da educação. As suas bases argumentativas passam pela mobilização dos habituais conceitos – choice, competition, accountability, efficiency... – redefinindo o aluno como um consumidor. Por esta via, destrói-se a educação como um bem público e um bem comum.” (ALVIM; NÓVOA, 2020, p. 2)

Na experiência que temos concretizado neste tempo de PIBID em pandemia uma das preocupações é a tentativa de continuar perseguindo estes objetivos quando o contexto impõe dificuldades ainda mais severas. Como por exemplo exigir e conquistar eficiência de educandos, educadores, de todo o corpo escolar quando a sala de aula, a escola, somem fisicamente (ambiente ao qual o aluno está minimamente habituado) e quando por vezes nem o contato virtual ao menos temos conseguido?

Neste segundo semestre do ano de 2021 acompanho uma turma de primeiro ano do Ensino Médio e uma de terceiro ano do Ensino Médio através do programa. Em média 10 a 14 alunos acompanham as aulas do primeiro ano em cada aula, já as de terceiro ano apresentam um quadro mais grave: das sete aulas que acompanhamos neste semestre apenas 2 contaram com a participação dos alunos de modo síncrono. Não gostaria aqui de me ater aos motivos desses alunos, já há escritas sobre esse fenômeno e sabemos que as condições, contextos, motivos, etc., são os mais diversos, desde desmotivação à total impossibilidade de transformar algum cômodo da casa em sala de aula (“Da mesma forma, do ponto de vista sociológico, a academia mostrou como a exclusão digital é uma parte constitutiva da desigualdade educacional.” [PLÁ, 2020, p. 2]).

A relação da escola com as tecnologias de informação já vem sendo pautada a tempos assim como os problemas que ela exacerba. Ainda de acordo com Sebastián Plá (2020) uma das consequências da pandemia foi diminuir a potência criativa da escola, restando espaço quase somente para a parte regulamentar: cumprir os “ciclos

de idade”, ou seja, garantir que os alunos estejam passando de ano. Notamos a necessidade de forçar um ensino em casa que acabou atropelando a pergunta básica do autor: como oferecer o ensino em casa? E antes mesmo disso, que tipo de suporte estas famílias demonstram necessidade? A família para Plá (2020) foi obrigada a se tornar parte do corpo escolar sem que o sistema escolar prestasse atenção às suas necessidades.

A inércia, neste caso, é acreditar que o valor social da escola está em sua própria autorreprodução e não em sua relação com a sociedade em seu momento histórico. Os estudos, as tarefas, as aprendizagens esperadas e as classificações são linearidades do tempo do progresso capitalista que eles não querem parar. (PLÁ, 2020, p. 3)

Apesar de todos esses problemas o esforço de professores, alunos, famílias, e de corpos escolares como um todo, comprometidos de fato com a educação mantiveram viva a esperança de um futuro melhor do qual Plá (2020) fala. É uma esperança um tanto mistificada, pois trabalha com a ideia de que tudo voltará a ser como antes, mas é com ela que os professores, nossos supervisores do PIBID, nestes dois anos tem realizado buscas ativas sem medir esforços todos os dias para entrarem em contato com os alunos, saber no que podem ajudar, reforçar a necessidade das aulas ao vivo e da presença deles, pois sem alunos, não há professores, não há escola, não há bolsistas de iniciação à docência. A escola não é um “manto um protetor”, utilizando as próprias palavras de Plá (2020), mas sem esta dinâmica, a dinâmica que tem sido possível agora, pode não se ter aquela escola física do passado, para a qual se quer voltar no futuro.

O que construímos neste contexto

Longe de tentar trabalhar sob o que Alvim e Nóvoa (2020) trazem⁹ (evidence-based education), mas focados em potencializar a nossa experiência, enquanto alunos e futuros educadores, a do grupo de coordenadores e supervisores do PIBID

⁹ “Os estudos sobre o cérebro e as aprendizagens constituem um poderoso universo simbólico, reforçando a ideia de que é possível encontrar a resposta personalizada para cada criança e que esta resposta pode ser dada num espaço doméstico ou familiar. A ideia-base é construir uma evidence-based education nos mesmos 3 moldes da evidence-based medicine. A neuroeducação procura totalizar o universo educativo e pedagógico através da explicação das aprendizagens pela brain research.” (ALVIM; NÓVOA, 2020, p. 2)

e a dos estudantes que atingimos, nos debruçamos a princípio sobre a BNCC e os PETs. Precisávamos todos nos situar sobre o terreno em que pisávamos e com quais propostas do poder público iríamos lidar dali em diante. Concomitantemente a essas leituras pensamos e estudamos outros autores como Sebastián Plá, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Vera Maria Candau, que trouxeram importantes contribuições para deliberarmos o que construir neste período de PIBID. A análise dos PETs, descrita acima trouxe como consequência a ideia de promover diferentes projetos/atividades que pudessem ter uma temática não necessariamente incluída nos PETs, contudo obviamente trabalhando temas de sociologia e história com os quais os alunos devem se deparar ao longo de sua formação escolar no Ensino Médio.

Esses projetos/atividades ainda não foram realizados, estamos em processo de desenvolvimento. Diversas formas de trabalhar o conceito e a realidade em torno do guarda-chuva da ideia de “território” vieram à tona e tivemos a liberdade de escolher subtemas para serem trabalhados. O grupo com o qual venho desenvolvendo uma atividade conta com duas outras bolsistas do curso de História da Universidade Federal de Juiz de Fora: Ana Luíza Bittencourt Junqueira (licenciatura) e Gabrielle Barra Tarocco (licenciatura), e temos trabalhado negritude propondo uma leitura histórico-sociológica de Juiz de Fora em específico do Largo Rosa Cabinda situado no bairro Manoel Honório que carrega em seu nome a história de uma mulher, negra, que lutou e conquistou legalmente sua liberdade de uma das figuras mais importantes da cidade de Juiz de Fora, o Comendador Henrique Guilherme Fernando Halfeld. A ideia é propor uma desnaturalização, quebra do senso-comum sobre a ocupação (ou não ocupação) de figuras negras no nosso cotidiano na cidade através dos lugares de memória e patrimônios que temos ao nosso alcance. A investigação histórica e sociológica será feita junto com os estudantes, eles poderão usar de maneira remota as ferramentas que melhor lhes convirem (reportagens, documentos históricos, observação através de aplicativos como *google maps* – comum na maioria dos dispositivos celulares – etc.) para reunir os dados e informações necessárias para construir uma visão crítica desse espaços e compará-lo em diversos níveis com outros na cidade.

Ao final eles serão convidados a olhar para a história de seu próprio bairro, de sua própria comunidade e se perguntar: existe algo, alguém, algum lugar ali que seja importante para mim e para as pessoas a minha volta? Se fossemos propor esse local de memória em minha comunidade em nome de que/quem ele seria? Vamos convidar

os alunos a se indagarem e conhecerem os espaços de bairro e comunidade do qual fazem parte, comportamento importante para incentivar a reivindicação e organização por mudanças estruturais mais permanentes, especialmente para alunos em contextos de escolas públicas hoje no Brasil.

Além deste projeto maior temos acompanhado as aulas das disciplinas de História e Sociologia nas escolas vinculadas ao programa quando os alunos comparecem. Trabalhamos em grande medida com e seguindo os conteúdos dos PETs, e o próximo passo é desenvolver atividades (mais simples do que citada anteriormente) para serem trabalhadas em conjunto aos Planos de Ensino Tutorado durante as aulas.

Conclusão

“Espere o inesperado” (MORIN, 2020, p. 3 *apud* ALVIM; NÓVOA, 2020, p. 1). Toda a experiência do PIBID é inesperada e aqui relembro colegas do curso de Ciências Sociais que passaram pelo formato presencial e defendem este programa como sendo vital para a formação do licenciando através de uma vivência escolar, docente, discente, diferenciada, ampla e inovadora. No contexto pandêmico o inesperado é uma absoluta certeza, andando lado a lado com a característica desafiadora que toda sala de aula possui.

Vemos que o modelo aqui explorado segundo Alvim e Nóvoa (2020) já se encontrava em estado delicado com indicativos claros de falência diagnosticada por diversos estudos, portanto a ausência desses estudantes, é mais um sintoma de um modelo que não tem funcionado como deveria apesar de todos os esforços de trabalhadores extremamente dedicados para extrair o melhor dele. Assim como estes dois autores, esperamos que as experiências de processo de ensino e aprendizagem que obtiveram resultados positivos, a valorização da integração família (quando existente), aluno, escola e a percepção sobre o valor inestimável do trabalho dos professores se mantenha mesmo após a pandemia. Se isso indicará o que eles chamam, parafraseando outros autores, de metamorfose do sistema, o tempo e nossas lutas em prol do aparelho público dirão.

REFERENCIAS

ALVIM, Y. NÓVOA, A. **Nada é novo, mas tudo mudou: um ponto de vista sobre a escola futura.** 2020. Disponível

em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09487-w>. Acesso em: 11 set. 2021.

ALVIM, Y. VARGAS, K. **Subprojeto Interdisciplinar: História e Ciências Sociais.** Universidade Federal de Juiz de Fora. 2020, mimeo.

NASCIMENTO, H. WANDERLEY, P. **Anotações PETs de Sociologia – 1º e 3º EM.** 2020. Disponível em:

https://docs.google.com/document/d/1WioeGvaOnzCx_EFcliqAKJSjJfqPNhcSRsVOPEFcl4M/edit#. Acesso em: 9 set. 2021.

PLÁ, S. **A pandemia na escola: entre a opressão e a esperança.** *In:* Educação e pandemia: uma visão acadêmica. Universidade Nacional Autônoma do México: Instituto de pesquisa Universitária e Educacional. 2020. p. 30 – 38.

PIBID UFJF. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.**

In: Informações complementares. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pibid/home/703-2/>. Acesso em: 13 set. 2021.



Capítulo 5
O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E SEUS
DESAFIOS

Abraão Danziger de Matos



O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E SEUS DESAFIOS

Abraão Danziger de Matos

Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absoulute Christian University. E-mail: estudantegc@gmail.com.

RESUMO: O objetivo principal deste estudo é analisar criticamente a trajetória histórica das instituições de acolhimento de crianças e discutir os avanços e retrocessos dessa abordagem da educação no Brasil. Sabemos que o presente estudo, ao priorizar a investigação de movimentos passados, nos faz entender os reptos que surgem na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito ao comportamento docente dos professores que atuam neste nível de ensino. Para a sua evolução, optou-se por um estudo bibliográfico baseado em uma abordagem histórica, considerando que por meio dele é possível compreender as origens das primeiras instituições de acolhimento infantil na Europa e suas diferentes funções na história até sua disseminação. outros continentes. Vale ressaltar que as funções das escolas infantis brasileiras mudaram de forma diferenciada ao longo do tempo, passando de assistencialista, tutela e privação cultural a funções educacionais. Os achados mostram que no decorrer dos anos, a legislação avançou significativamente ao reconhecer a criança como cidadã que é dotada de direitos, incluindo o direito a educação de desde o nascimento.

Palavras Chave: Educação Infantil. História. Evolução.

ABSTRACT: The main objective of this study is to critically analyze the historical trajectory of childcare institutions and discuss the advances and setbacks of this approach to education in Brazil. We know that the present study, by prioritizing the investigation of past movements, makes us understand the challenges that arise in contemporary society, especially with regard to the teaching behavior of teachers who work at this level of education. For its evolution, we opted for a bibliographic study based on a historical approach, considering that through it it is possible to understand the origins of the first childcare institutions in Europe and their different functions in history until its dissemination. other continents. It is noteworthy that the functions of Brazilian children's schools have changed differently over time, from assistance, guardianship and cultural deprivation to educational functions. The findings show that over the years, the legislation has made significant progress in recognizing the child as a citizen who is endorsed with rights, including the right to education from birth.

Keywords: Early Childhood Education. History. Evolution.

INTRODUÇÃO

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeitos históricos, protagonistas e cidadãos, com direito à educação desde o nascimento, de forma globalmente harmoniosa, física, social, emocional e cognitivamente. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que todo cidadão brasileiro tem direito a receber e o Estado é obrigado a garantir sem exceção ou discriminação. Este estudo resgata os traços mais relevantes dessa história em que, ao longo do tempo, instituições e pessoas contribuíram com ideias, fizeram planos, fizeram leis e decretos, fundaram instituições públicas e privadas e desenvolveram práticas sociais e assistenciais.

Vemos como, passo a passo, um caminho pode ser construído para ajudar as crianças a compreender suas realidades históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e circunstâncias específicas para atender às suas necessidades e, finalmente, chegar a uma política pública precoce. um direito da criança e uma obrigação do Estado, da sociedade e da família - um direito que deve ter prioridade absoluta. Além dos aspectos construtivos dos marcos legais e das políticas públicas de educação infantil, é importante – talvez mais valioso – entender como o conceito de criança e infância se estruturou ao longo da história. Em última análise, leis e políticas são meios e ferramentas de ação; crianças são pessoas e sujeitos. Entre eles estão as razões e a importância da legislação e da prática administrativa. É preciso encontrá-los em suas identidades, ser parceiros em suas trajetórias de vida, compreendê-los como construtores de nossa sociedade.

Historicamente, a educação das crianças era responsabilidade exclusiva das famílias, pois elas participam das tradições e aprendem as normas e regras de suas culturas no processo de convivência com adultos e outras crianças. Na sociedade contemporânea, as crianças, por sua vez, têm a oportunidade de participar de ambientes sociais e de conviver e conhecer sua cultura por meio de diferentes interações com seus pares. Dessa forma, este artigo tem como objetivo traçar a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, analisar criticamente os avanços e retrocessos dessa abordagem da educação e apontar os desafios enfrentados na busca pela qualidade na organização dessas instituições de ensino.

O estudo faz sentido porque, apesar dos inúmeros avanços tecnológicos, das contribuições científicas ao longo dos anos e da legislação brasileira dar passos

significativos no direito das crianças à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade condena muitas leis nas escolas e no cotidiano das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Na transição do feudalismo para o capitalismo, do modo de produção doméstico para o sistema fabril, as máquinas substituíram as ferramentas e o poder substituiu o poder humano, resultando na reorganização de toda a sociedade. O enorme impacto da Revolução Industrial colocou toda a classe trabalhadora sob o domínio de fábricas e máquinas. Assim, a revolução possibilitou que as mulheres ingressassem em massa no mercado de trabalho, mudando a forma como as famílias cuidavam e educavam seus filhos. Ao discutir a apropriação do trabalho suplementar pelo capital, Marx (1986) enfatizou que as máquinas poderiam empregar trabalhadores sem força muscular e membros mais flexíveis, o que possibilitava ao capital absorver mulheres e crianças nas fábricas.

A máquina estabeleceu um meio de diversificação da classe trabalhadora, colocando todos os membros da família trabalhadora na fábrica, independentemente de sexo e idade. Se antes disso o trabalhador vende apenas seu trabalho, ele começa a vender o trabalho de sua esposa e filhos. De fato, apesar do aumento significativo do número de trabalhadores, a parte masculina do trabalho foi substituída por mulheres e crianças, pois a lei fabril exigia dois turnos: um turno de seis horas e um turno de quatro horas, ou cada, apenas cinco horas. Mas os pais não querem vender o emprego de meio período do filho, é mais barato do que vender o emprego de tempo integral do filho, mesmo que as condições de trabalho sejam terríveis.

O surgimento da indústria moderna mudou profundamente a estrutura social da época e modificou os hábitos e costumes das famílias. Mãe trabalhadora sem-teto, usando as obras de mães mercenárias conhecidas. Quando essas pessoas optam por não trabalhar nas fábricas, vendem seus serviços para abrigar e cuidar dos filhos de outras mulheres. À medida que os pais se envolveram cada vez mais em fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de cuidados infantis. Eles eram organizados por mulheres da comunidade que, na verdade, não tinham orientação pedagógica formal, mas empregavam atividades de canto e recitação de orações (RIZZO, 2003). No trabalho desses voluntários, são

intensificadas as atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de conduta e à internalização de regras morais.

Segundo o autor, as famílias pobres preocupam-se com a sobrevivência, por isso o abuso infantil e o desprezo tornam-se as regras e costumes da sociedade como um todo. Os males da infância tornaram-se tão difundidos que, por causas de caridade, alguns decidiram assumir a tarefa de acolher crianças indefesas nas ruas. A sociedade aplaude porque todo mundo quer ver a bagunça e a sujeira das crianças abandonadas nas ruas limpas.

As primeiras instituições na Europa e nos EUA visavam cuidar e proteger as crianças enquanto as mães iam trabalhar. Dessa forma, sua origem e expansão como instituição de acolhimento de crianças está vinculada à transição da família de extensa para núcleo. Segundo Didonet (2001), originou-se na sociedade ocidental e se baseia na tríade: mulher-trabalho-criança.

Historicamente, a própria literatura descreve o jardim de infância como uma instituição de ensino especializada que, desde suas origens, deu pouca atenção ao cuidado físico das crianças. Vale ressaltar, no entanto, que o primeiro jardim de infância, criado por Froebel em Blankenburg em meados da década de 1840, preocupou-se não apenas com a educação e o cuidado das crianças, mas também com a transformação das estruturas familiares para que as famílias pudessem cuidar melhor das crianças. A partir da segunda metade do século XIX, a primeira infância é formada basicamente a partir da creche e do jardim de infância juntos. Outros métodos de educação são absorvidos como modelos em diferentes países. No Brasil, as creches foram criadas com função totalmente auxiliar, o que diferencia a instituição de outras instituições criadas em países europeus e norte-americanos, com o objetivo de ensinar.

No Brasil, creches, asilos e orfanatos começaram porque as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas precisavam de ajuda. Essas instituições começaram com um propósito altruísta, para ajudar mulheres e crianças necessitadas. Outra razão pela qual essas instituições começaram foi porque as mulheres da alta sociedade estavam tentando esconder a vergonha de ter um filho ilegítimo ajudando órfãos abandonados. Em uma sociedade patriarcal, essas instituições começaram a criar uma solução para os problemas dos homens (ou seja, serem responsáveis pela paternidade).

Muitos são os fatores que levaram as pessoas da sociedade, incluindo líderes religiosos, empresários e educadores, a considerar a criação de um espaço de cuidado infantil que extravasasse a unidade familiar. Esses indivíduos estavam preocupados com a alta taxa de mortalidade infantil, desnutrição e o número de acidentes domésticos no domicílio. Ao longo dos anos, creches foram criadas para atender crianças de classes socioeconômicas mais baixas. Uma das instituições de acolhimento infantil mais antigas do Brasil foi a roda dos expostos ou excluídos, que começou antes da criação das creches.

O termo casa ou instituição de misericórdia originou-se de um dispositivo onde mães ou outros membros da família podiam colocar seu bebê. O dispositivo era um cilindro que foi dividido ao meio por uma parede e fixado na janela da casa ou instituição de caridade. Quando o bebê era colocado na roda, ele girava e puxava um barbante, deixando todos saberem que a criança havia acabado de ser abandonada ali. A roda continuou girando, alertando que a mãe da criança não estava disposta a cuidar dele, preservando sua identidade. Enquanto as organizações governamentais originalmente não criaram muitas creches, os grupos filantrópicos sim.

Ao longo dos anos, foram muitos os conflitos à medida que os movimentos trabalhistas ganharam força nas cidades mais industrializadas do Brasil. O motivo é a entrada de mão de obra feminina no mercado, o início da industrialização no país e a chegada de imigrantes europeus ao Brasil. Os movimentos trabalhistas começaram a se organizar para exigir melhores condições de trabalho, entre as quais a criação de creches e centros de educação para seus filhos.

O resultado desse movimento levou ao aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo governo. Essas instituições ganharam um enfoque diferente, passando a ser vistas como direitos de todas as mulheres trabalhadoras e um movimento baseado na teoria da privação cultural. Kramer (1995, p. 24), ao discorrer sobre esse tema, enfatizou que o discurso do poder público, para proteger o cuidado às crianças carentes, parte de uma certa concepção de infância, pois reconhece que a e homogeneização.

A ideia é que as crianças das classes sociais dominantes sejam consideradas “[...] carentes, falhos e inferiores porque não atendem aos padrões estabelecidos; essas crianças carentes culturalmente carecerão de certas coisas que deveriam ser inculcadas nelas, qualidade ou conteúdo”. Por esta razão, para superar as deficiências de saúde e nutricionais, bem como as deficiências escolares, diferentes propostas têm

sido feitas para sanar essas deficiências. Nessa perspectiva, argumentam os autores, a educação pré-escolar será um motor de mudança social, pois possibilitará a democratização das oportunidades educacionais. Enquanto as instituições públicas atendem as crianças nas turmas mais procuradas, a assessoria das instituições privadas é de natureza didática, funcionando em regime de meio período, com ênfase na socialização e preparação para o ensino regular.

Vale ressaltar que crianças de diferentes classes sociais são colocadas em diferentes contextos de desenvolvimento, pois enquanto crianças de classes desfavorecidas são auxiliadas por conselhos de trabalho que partem de ideias de carência e insuficiência, pessoas mais ricas de classes sociais mais crianças com criatividade e habilidades sociais (KRAMER, 1995). Considerando o cuidado de todas as crianças, independentemente de sua classe social, iniciou-se o processo de regulamentação desse trabalho dentro da legislação. Verifica-se que até meados dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação para garantir este nível de ensino.

Na década de 1980, diversos setores da sociedade, como ONGs, pesquisadores da área infantil, academia, civis e outros, se uniram para conscientizar sobre os direitos das crianças à educação de qualidade desde o nascimento. Historicamente, o direito da criança à educação foi legislado por quase um século até que a Carta Constitucional de 1988 efetivamente reconheceu esse direito. Segundo Bittar (2003, p. 30), os esforços coletivos dos ministérios visavam assegurar que na Constituição "[...] os princípios e obrigações do Estado para com as crianças". Assim, é possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e garantir o direito da criança à educação na constituição brasileira.

A Constituição dá uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, pois é fruto de ampla discussão e participação dos cidadãos e do poder público, "[...] Brasil" (LEITE FILHO, 2001). Segundo Ferreira (2000), a Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, pois incorpora a criança e ao adolescente ao mundo dos direitos humanos.

O ECA estabeleceu um sistema de formulação e revisão de políticas públicas para a infância em um esforço para prevenir excessos, desvios de fundos e violações dos direitos da criança. Também lança as bases para uma nova maneira de olhar para as crianças: uma criança que tem o direito de ser criança. O direito de amar, o direito de brincar, o direito de querer, o direito de não querer, o direito de saber, o direito de sonhar. Isso significa que eles são participantes de seu próprio desenvolvimento.

Barreto (1998) destaca que, apesar dos avanços na legislação que reconhece a educação infantil nos primeiros anos de vida, também é importante levar em conta os inúmeros desafios para a efetivação desse direito, que podem ser resumidos em duas questões principais: Acessibilidade e qualidade de atendimento. Quanto ao acesso, os autores ressaltam que apesar da significativa expansão dos serviços de creche nas últimas décadas, o acesso das crianças às creches deixa algumas lacunas, principalmente porque as crianças de famílias de baixa renda têm mais oportunidades. Famílias de baixa renda com maior nível socioeconômico.

Com base na legislação vigente e no processo histórico que acompanha a trajetória das instituições de acolhimento, seja creche ou pré-escola, o Ministério da Educação definiu em 2006 como a Política Nacional de Educação Infantil, com base nos documentos de 1994 e 1995 já citados acima, as diretrizes, metas, objetivos e estratégias para os níveis educacionais. Para os profissionais que trabalham com essa faixa etária, é preciso enfatizar que, devido às novas exigências impostas pela lei, é necessária uma sólida formação inicial e atualização contínua dos serviços. Para crianças pequenas, a realidade mostra que ambos os tipos de treinamento estão entre as variáveis mais influentes.

Kishimoto (2002) destacou essa preocupação ao lidar com avanços e retrocessos na formação dos profissionais da primeira infância, pois um dos problemas encontrados na configuração curricular dos profissionais da primeira infância é o currículo para formação de professores no Brasil refere-se à falta de clareza sobre os perfis profissionais daqueles que irão trabalhar com crianças pequenas. A crítica mais comum é a natureza disciplinar do currículo, pois o conteúdo é organizado por disciplinas, dificultando qualquer possibilidade de reforma. De fato, a formação de professores realizada nas universidades é organizada em áreas disciplinares, criando tradições e feudos, em que "[...] certos campos do conhecimento têm precedência sobre outros: em alguns campos, história e filosofia, sociologia e antropologia ou organização conhecimento, etc." (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Para tanto, Barreto (1998) destaca que a formação de professores é considerada um dos fatores mais importantes na promoção de padrões de qualidade educacional, independentemente do grau ou da forma. Ressalta também que, embora a chamada educação continuada não deva ser descrita como um acidente ou apenas uma ferramenta para suprir deficiências teóricas e práticas de uma formação acadêmica mal feita, é importante que o profissional busque treinamento e atualização

na prática. Aprofundando continuamente a experiência científica e cotidiana de sua vida presente e anterior.

É importante que, ao longo de sua carreira docente, eles não apenas participem de cursos de atualização, grupos de estudos relacionados ao ensino presencial, mas, principalmente, que compreendam questões políticas, sociais e econômicas, e compreendam as mudanças na sociedade como um todo. Os achados sugerem que se muitos avanços são previstos na legislação, inversamente, haverá muitos retrocessos na trajetória histórica dessas instituições, pois muitas delas realizam trabalhos mais restritos do ponto de vista prático no cuidado com o corpo.

A alta rotatividade no trabalho, a falta de opções de outros serviços, o baixo índice de assiduidade e os traços de personalidade de cada profissional também podem afetar esse processo. Pesquisas recentes mostraram que a fadiga física em professores pode ser grave porque trabalhar com crianças pequenas requer muitas habilidades físicas e preparação emocional.

A falta de métodos adequados para a realização de todas as atividades, o excesso de escolarização ou alfabetização precoce e a falta de currículos que integrem o cuidado com a educação dos filhos, a autonomia insuficiente sobre a própria ação e a baixa remuneração também são fatores contribuintes. Prevenir uma melhor qualidade de trabalho. Dada a necessidade de uma estrutura curricular aberta e flexível em um ambiente de ensino, é importante enfatizar que o sucesso no trabalho com crianças deve ser enfatizado para que os professores adotem modelos de ensino adequadamente ao longo de suas carreiras. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser entendido como um programa individual, mas como um projeto coletivo que deve ser pensado e desenvolvido para o crescimento de professores e crianças.

Discutir questões relacionadas ao trabalho docente nas instituições de educação infantil não é tarefa fácil, pois o cotidiano mostra que os professores têm muitas dificuldades em organizar esse trabalho, principalmente no cotidiano das crianças. De modo geral, a própria literatura, ao abordar essa questão, foca mais um ou outro aspecto do cotidiano da instituição, mas não proporciona aos professores uma visão mais abrangente dos elementos que compõem seu cotidiano de trabalho. No entanto, embora todas essas questões ainda estejam presentes na grande maioria das creches, e apesar da função original ser mais voltada para questões assistenciais, ainda hoje existem muitas dessas questões que evoluíram ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permite-nos apresentar elementos para pensar a prática docente do desenvolvimento infantil nas escolas e, principalmente, chamar a atenção para as complexidades das relações que ocorrem dentro dessas instituições. Sua consolidação só ocorreu nas últimas décadas devido aos movimentos de luta social e demandas por direitos humanos, incluindo o direito de todas as pessoas a receber uma educação de qualidade desde a mais tenra idade. As duas últimas décadas marcaram um período no Brasil para os direitos da criança, a escolha das famílias em compartilhar a educação com seus filhos e a responsabilidade do Estado em garantir todos esses direitos (Oliveira, 2002).

Ao considerar os desafios apresentados e muitos outros que contribuem para um efetivo respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem da primeira infância, parafraseamos as ideias de Bujes (2001), reconhecendo que esse espaço deve ser mais qualificado e, inclusive acolhedor e seguro, também precisa ser um ambiente que estimula a emoção e nutre a sensibilidade, levando em consideração a curiosidade e as habilidades investigativas dos bebês pequenos. Para tanto, nos baseamos nos dez aspectos-chave da educação infantil de qualidade propostos por Zabala (1998, p. 50), segundo o qual “[...] a ordem não importa, pois, as correlações mencionadas em cada Aspecto todas vêm de seu conteúdo, não de sua posição na lista.

Vale ressaltar que a qualidade tem muitas leituras e pode ser analisada de diferentes ângulos. É importante que a educação de qualidade das crianças pequenas seja reconhecida não apenas na legislação e nos documentos oficiais, mas também em toda a sociedade. Afinal, essa abordagem da educação é uma responsabilidade pública e, como tal, deve ser uma prioridade para todos, esse é o nosso maior desafio.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de Educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRANDÃO. Carlos da Fonseca. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p.77-86.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107- 115.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. O Capital. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1982. p. 386-422.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. A educadora de creche: construindo suas identidades. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ZABALZA, Miguel. A Qualidade em educação infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Capítulo 6
REFLEXOS DO IMPERIALISMO NA SOCIEDADE
BRASILEIRA

Lyon V. B. Oliveira
André L. A. Dias



REFLEXOS DO IMPERIALISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Lyon V. B. Oliveira

Graduando no curso bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da UFJF. E-mail: lyon.vitor@estudante.ufjf.br

André L. A. Dias

Graduando no curso bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da UFJF. E-mail: andre.antunes@estudante.ufjf.br

RESUMO

O presente artigo abordará a situação do capitalismo periférico no Brasil, mas em alguns momentos abordará a América Latina em sua totalidade. A questão trabalhista será central no presente trabalho, assim como a questão da luta de classes, porque tais temáticas são essenciais para o desenvolvimento de um debate concreto e coerente sobre o tema dos “Reflexos do imperialismo na sociedade brasileira”. O artigo será conduzido através de uma metodologia marxista. Partindo dessa metodologia, serão utilizados conceitos como imperialismo, luta de classes, neocolonialismo, neoliberalismo, mais-valia ideológica, indústria cultural, e a teoria da dependência. Embora sejam conceitos não exclusivos à historiografia marxista, são por ela utilizados. Na introdução, os conceitos citados serão apresentados e explicados para um bom prosseguimento e entendimento do texto. Na sequência, será abordado o contexto atual do Brasil e nos valeremos dessa realidade para explicar tais conceitos. O objetivo central será apontar como são atuais e como possuem aplicação concreta na realidade brasileira. Autores clássicos como Karl Marx, Friedrich Engels, Theodor W. Adorno, G. Lukács, Eduardo Galeano e Florestan Fernandes serão abordados no presente trabalho, a despeito de suas variadas diferenças e especificidades. As argumentações do artigo, serão fundamentadas, a partir dos conceitos que foram citados anteriormente, por serem essenciais para a compreensão da realidade e também para argumentar em relação aos problemas dela. Ressalte-se que também serão utilizados fatos históricos recentes e antigos para respaldar a argumentação. A conclusão do trabalho será feita mediante a recapitulação das problemáticas e na sequência, será apresentada a possível solução para os dilemas apresentados ao longo do artigo.

Palavras-chave: Imperialismo, neoliberalismo, classe trabalhadora

INTRODUÇÃO

O imperialismo estadunidense é um espectro que ronda e assombra o território latinoamericano desde o avanço dos EUA como principal potência do mundo, por isso

o presente artigo trabalhará com o imperialismo estadunidense em solo brasileiro nos anos recentes e algumas ocorrências históricas no século XX.

Nos últimos anos a política nacional passou por inúmeros acontecimentos e vários deles com indicativos claros de interferência estadunidense em solo nacional, por isso será abordado o avanço neoliberal, as jornadas de junho de 2013, a operação lava jato, o golpe de 2016, a prisão ilegal do ex-presidente Lula, a Contrarreforma Trabalhista e os ganhos do imperialismo com essas recentes intervenções.

O que é o imperialismo?

Antes de tudo, é necessário conceituar o que é imperialismo, empreitada a qual a obra de Lenin ainda é útil e atual.

Em “Imperialismo: Estágio superior do capitalismo”, entende-se que o imperialismo é baseado no monopólio econômico, assim como o capitalismo (dado a sua necessidade de competição), por isso ele é uma fase superior do sistema capitalista.

Ao mesmo tempo, é notável que a relação entre explorador e explorado é reeditada na relação império e colônia, haja visto que os países imperialistas, que detém o monopólio do poder econômico, também usurpam a riqueza dos países explorados e assim fazem a manutenção dos seus respectivos monopólios de riquezas. Tal relação é semelhante à da classe trabalhadora com o detentor dos meios de produção, isto é, uma relação de exploração e de construção de riqueza sob o trabalho dos outros. Enquanto fase superior do capitalismo, ele faz com que uma relação entre classe operária e classe burguesa transcenda ao nível de relação entre nações. Sendo assim, a relação entre as nações, transforma-se em uma relação em que uma nação obtém lucros em cima do que a outra produz. Essa relação ultrapassa a questão econômica, porque, assim como na relação de classes, existe uma relação de dominação ideológica, a qual é muito importante de ser abordada, por ser o sustentáculo do papel do país explorado como refém do império.

O que é o domínio ideológico do império e a “mais-valia ideológica”?

Na América Latina e em outras partes do mundo, a tática de dominação ideológica imperialista dos Estados Unidos se consagra por meio da indústria cultural.

A indústria cultural ou indústria ideológica é um aparelho ideológico do Estado burguês que busca manter o sistema atual, defender os interesses da burguesia

nacional e também da burguesia internacional, assim como colocar os ideais liberais como única alternativa.

A indústria cultural é identificada nos meios culturais não populares, ou seja, que são impulsionados pela burguesia e tem como principal objetivo vender os ideais da classe dominante nacional e internacional. Exemplos dessa atuação são filmes e séries que retratam os Estados Unidos como grandes vencedores de guerras, modelo de vida a ser seguido e também como um país líder da democracia mundial. A imprensa nacional também é mobilizada para alcançar seus objetivos, tendencialmente trabalhando em prol da defesa dos interesses do imperialismo estadunidense, enquanto parte do domínio ideológico do império.

Para Ludovico, há ainda a resultante da relação entre indústria cultural e mais-valia: a “mais-valia ideológica”, ou seja, a escravidão inconsciente do homem. A retirada da única coisa que pertence somente a ele: a consciência. Alienado, nessa consciência tem-se a manutenção e defesa do sistema capitalista (um “ganho” ideológico do burguês).

O capitalismo e sua necessidade de expansão:

O capitalismo é um fenômeno global. Isso não significa adotar uma visão determinista da relação entre superestrutura e infra-estrutura, tratando esse modo de produção como universal (a Teoria da Dependência já foi capaz de perceber, inclusive, a não-simetria entre o desenvolvimento da “periferia” e do “centro” capitalista). O cerne de seu caráter global está na sua necessidade própria de expansão, dado que até mesmo suas crises cíclicas giram em torno do aumento da exploração e expansão para a continuidade da extração de mais-valor. Por isso, desde o nascimento do liberalismo, há uma justificativa da exploração e expansão colonial. Em Locke, para além da sua teorização sobre o dinheiro, visto para o “pai do liberalismo” como capaz de garantir a rotatividade dos bens perecíveis e o não-acúmulo de propriedades, autorizando a expansão burguesa em torno da racionalidade própria do mercado, há uma defesa clara da escravidão e genocídio colonial. Esse fato não pode ser visto como uma nota de rodapé na obra do autor. Ele é, ao contrário, condizente com a tentativa de expansão burguesa. Com isso, sua teoria assume uma forma ideológica, isto é, cria uma realidade em que o não-conhecimento de sua essência é necessário para sua existência. Sem essa forma ideológica, o próprio projeto liberal desaba (seja defendendo o genocídio e escravidão, ou naturalizando as desigualdades sociais, no

caso do neoliberalismo, marcante na figura de Hayek em “O caminho da servidão”). É na necessidade criativa de elos, e no auto-revolucionamento cíclico de sua estrutura para sua existência continuada, que pode-se olhar para a “periferia” desse sistema.

Por que a hegemonia do neoliberalismo - forma ideológica encontrada pelo capitalismo para resolver sua contradição interna gerada pela Crise do Petróleo(ela mesma resultado da exploração na “periferia” do sistema) - se alastra tão rápido na América Latina? A resposta está nesse elo histórico e materialmente desenvolvido.

Após a Crise de 29, enquanto as teorizações de Keynes sobre o Estado e a sociedade de massas surtiam efeito nos EUA(maior potência capitalista), na Itália, o fascismo se apresentava como solução alternativa ao liberalismo desregrado e ao socialismo que, na Europa Oriental, demonstra vitalidade. Na América Latina, o trabalhismo varguista, o peronismo e o cardenismo eram formas autóctones de pensar a inserção do Estado como indutor do desenvolvimento e fomentador do consumo, através da heterogeneidade de classes própria de seu desenvolvimento histórico e materialmente dependente da Europa e das intervenções da política estadunidense de Big Stick.

Nesse quadro, Hayek, já no final da década de 1940, inicia, junto a Karl Popper, Mises, Milton Friedman e outros, a Sociedade de Mont Pèlerin, altamente organizada e dedicada a pautar as ideias neoliberais. Mesmo observando o sucesso do Estado de Bem-Estar Social na constituição de uma sociedade de massas e do pleno emprego, esse ideólogo defende a volta de uma “taxa natural de desemprego”. Contra a assistência estatal, essa taxa possibilita uma desarticulação dos sindicatos e fomento da competição(Logos, se Lênin vê na competição o perigo do monopólio, Hayek a celebra como “natural”). A redução dos gastos sociais deveria ser acompanhada de uma mão bem visível do Estado nesses sindicatos e no controle do dinheiro, para estabelecer a estabilidade da moeda e o teto de gastos, por meio da “autonomia” dos bancos centrais(e, conseqüentemente, a previsibilidade para investidores). Ademais, a redução de impostos sobre ricos, ao lado do exército industrial de reserva criado, deveria garantir o aumento da taxa de lucro junto à própria taxa de crescimento do capitalismo.

Para defender todas essas teses, Hayek apresenta um forte anticomunismo - característico de sua época. Segundo ele, até mesmo o Estado de Bem-Estar Social, seu contemporâneo, já seria um caminho ao comunismo(Thatcher, posteriormente, é, em seus discursos, um arquétipo nítido desse aspecto teórico).

Apesar da hegemonia do pensamento neoliberal só ser um perigo depois dos anos 1980, seu terreno já é preparado, mesmo que inconscientemente, na América Latina. Com a Revolução Cubana, nos anos 50, e sua passagem de motes nacionalistas para a aproximação direta com a URSS, o clima anticomunista no continente se acirra. É nesse contexto ideológico e pós-Segunda Guerra Mundial, no qual o nazismo e fascismo têm seu caráter de continuidade do colonialismo e das políticas eugenistas estadunidenses apagados, para ser colocado em contraste com uma forte defesa da sociedade de massas produtora do “American Way of Life”, e em negativo à sua “contraparte totalitária” do Leste Europeu, que insurgem as diversas ditaduras civis-militares latinoamericanas, fortemente estimuladas pelo anticomunismo estadunidense. No Brasil, fala-se em um “inimigo interno” a ser combatido, e o arquétipo do guerrilheiro cubano se torna um problema a ser denunciado e repudiado pela população.

No Chile de Pinochet, com inspiração em Friedman, pratica-se a desregulação econômica, o estímulo ao desemprego massivo, a repressão aos sindicatos, a redistribuição de renda aos ricos e privatizações. Toda essa agenda já fortemente neoliberal - e, por isso, seu status de “laboratório do neoliberalismo” - se localiza após a Crise do Petróleo no Terceiro Mundo, que é interpretada pelas ideias das “escrituras sagradas” até então esquecidas do neoliberalismo. A analogia religiosa não é um mero estilismo: Mesmo com esse modelo econômico e projeto de sociedade fracassando na sua principal promessa - isto é, o aumento da taxa de crescimento - visto que o crescimento dos mercados de câmbio incentiva a financeirização do capital, em detrimento do investimento em capital produtivo, o neoliberalismo continua aumentando sua hegemonia por toda a AL, a Europa (A Bolívia, em 1985, influencia a variante neoliberal “progressista” do sul europeu) e o Leste Europeu.

Esse caráter irracional do neoliberalismo é próprio de um discurso ideológico, como já foi argumentado. A construção dessa irracionalidade em nível global evidencia a necessidade ideológica do capitalismo de justificar a expansão monopolista, de fato ocorrida (mesmo em contraste às simultâneas crises concretamente experienciadas).

Pode-se constatar a atualidade da tese lukacsiana da “reificação”, dado que, seguindo-se a suposta imutabilidade das “leis” do mercado neoliberal, continua-se acreditando em sua validade, mesmo que constantemente colocada em contradição

com a realidade concreta. A reificação dessa nova forma de expansão tem influência no Brasil.

Jornadas de junho de 2013:

O estopim para os atos de junho foi o aumento em 0,20 centavos na passagem do transporte coletivo na cidade de São Paulo(SP). Na época, uma parte considerável da população foi às ruas, e faziam inicialmente reivindicações de melhorias no transporte público, na saúde, educação e nos demais serviços públicos. O Movimento Passe Livre, nesse momento, era o protagonista dos protestos organizados. Mas conforme os atos iam avançando, esse movimento e os demais movimentos de esquerda perderam o protagonismo e a organização dos atos, e pautas abstratas como “liberdade” e combate à “corrupção” começaram a ser protagonistas. Após essa inflexão, a imprensa brasileira passou a divulgar os atos de forma positiva e não tratá-los como vândalos(decisão editorial anterior), confirmando em flagrante a tese althusseriana de que os discursos ideológicos se pautam por um conteúdo historicamente mutável guiado por “universais abstratos”, como ocorre nesse caso.

Partindo do ponto do que se tornou, compreende-se uma mudança brusca nas pautas dos manifestantes e da cobertura midiática, transformando-se essa manifestação em um instrumento de enfraquecimento do governo vigente, possuindo exatamente o papel de uma revolução colorida(sendo esse o possível início da interferência dos EUA em solo brasileiro).

“Estas “revoluções” se movem em torno de temas muitas vezes universais ou incontestáveis, como por exemplo, “por democracia”, “pela liberdade” ou “contra a corrupção”. As bandeiras genéricas cumprem o papel tanto de aglutinar outros setores mais distantes do núcleo ideológico, quanto de oferecer uma pauta de reivindicação que é impossível de ser atendida pelo governo atacado. Como mensurar se um governo concedeu “a liberdade” ou se “a corrupção acabou”? Isso é determinante ainda para garantir que o movimento esteja permanentemente ou continuamente mobilizado, já que suas bandeiras jamais serão atendidas integralmente.”
(Stedile, Enrique Miguel. Aplicação das guerras híbridas, página 6)

Mesmo que essas “revoluções” tenham pautas concretas, impactantes na vida da classe trabalhadora daquela região, isso não implica uma efetivação realmente confiável.

Além disso, no final de maio de 2013, o vice-presidente dos EUA, Joe Biden, visitou o Brasil e demonstrou interesse em explorar o pré-sal juntamente com o governo brasileiro, recebendo a negativa do governo Dilma(desejava-se destinar os

royalties do pré-sal para a saúde e educação do país). No mês seguinte, os protestos de rua foram convocados pelo facebook, justamente uma das principais ferramentas de mobilização do imperialismo estadunidense (Esses protestos também faziam parte das jornadas de junho de 2013).

A operação lava jato, o golpe de 2016 e a prisão de Lula

A investida estadunidense aumenta, e a “guerra híbrida” chega em um novo estágio, ao utilizar os meios judiciais para perseguição política e para a derrubada de um governo contrário aos interesses imperialistas. Assim surgiu a operação imperialista e amada pela imprensa lesa pátria: a operação lava jato. Ela representa um novo estágio da guerra híbrida: *A aplicação da Guerra Híbrida na América Latina se constitui com mais frequência como um “golpismo 2.0”, com o uso da mídia, da institucionalidade, com a mídia, com a judicialização da política e politização do Judiciário (lawfare).*” (Stedile, Enrique Miguel. Aplicação das guerras híbridas, p. 9)

A operação lava jato foi marcada pelo grande apelo midiático, sendo transformada em uma espécie de filme de Hollywood pela imprensa brasileira e principalmente pelo excesso de irregularidades judiciais e seu uso para perseguição política, e a falência de empresas importantes. Ela também contribuiu para um número de 4,4 milhões de desempregados e um saldo negativo de 172 bilhões para o Brasil, segundo a pesquisa Dieese.

Por outro lado, ela cumpriu os objetivos que o imperialismo desejava. Auxiliou a inflamar as massas contra o PT e prendeu ilegalmente (sem provas) o ex-presidente Lula.

As conversas vazadas pelo site “The Intercept” demonstraram que existia um alinhamento entre o governo estadunidense e a operação.

“Os americanos não querem que divulguemos as coisas”, justificou Dallagnol num bate-papo com um assessor de comunicação em 5 de outubro de 2015. Era a resposta ao aviso de que a “imprensa está em polvorosa com a vinda de agentes/promotores dos EUA para cá esta semana”. (THE INTERCEPT, 2021)

Portanto, não apenas um alinhamento, mas também uma relação de comando e obediência entre as partes envolvidas, com os americanos comandando a operação.

Ainda na mesma matéria do “The Intercept Brasil” existe a seguinte informação:

“Mas os americanos pareciam ter uma outra perspectiva sobre a visita. Os pedidos de visto de pelo menos dois dos promotores do Departamento de Justiça dos EUA informam que eles planejavam ir a Curitiba “para reuniões com autoridades brasileiras a respeito da investigação sobre a Petrobras”, e que “o objetivo das reuniões é levantar evidências adicionais sobre o caso e conversar com advogados sobre a cooperação de seus clientes com a investigação em curso nos EUA”. Esses documentos são do Ministério das Relações Exteriores brasileiro e foram obtidos recentemente pelo Intercept – não fazem parte do arquivo da Vaza Jato.”(THE INTERCEPT, 2021)

As informações apresentadas em perspectiva com o novo estágio da guerra híbrida demonstram que a ligação entre Estados Unidos e lava jato era algo concreto no andamento dessa operação. O golpe parlamentar de 2016 foi conduzido pelo imperialismo e foi uma medida em conjunto com a burguesia nacional. A burguesia nacional embarcou na aventura golpista porque se cansou da conciliação de classes(marcante na chegada de minorias sociais nas universidades), respondendo a demanda de hegemonia neoliberal que se acirra nesse período(fruto da recente crise estrutural de 2008), enquanto que o imperialismo estadunidense conduziu esse golpe porque queria um maior controle sobre o território nacional brasileiro e, claro, o acesso ao pré-sal foi peça fundamental para que essa atitude chegasse a se concretizar.

Os indícios de interferência estadunidense para o golpe se consumar são inúmeros, inclusive com financiamento de grupos políticos. Pode-se lembrar a constatação do professor Armando Boito: “Por exemplo, os irmãos Koch, com suas diferentes fundações, que formam lideranças, financiam o movimento Estudantes pela Liberdade e o Movimento Brasil Livre (MBL). Isso já está provado, é um fato notório”. Analúcia Danilevicz Pereira ainda diz: “Evidências realmente concretas nós não temos. Mas temos ações que indicam o interesse muito claro em uma mudança de poder no Brasil. Já um tempo atrás, as pessoas acabam esquecendo, houve denúncias que vazaram pelo Wikileaks sobre espionagem em uma das principais empresas brasileiras, que é a Petrobras. Logo em seguida, inicia-se um processo de denúncias em torno das atividades dentro da empresa e o próprio monitoramento da presidente da República”. Na mesma entrevista, ela lembra das políticas nos governos petistas responsáveis por incomodar o governo estadunidense, como a autonomia em relação à produção de petróleo ou a questão relacionada ao pagamento da dívida externa.

Boito também cita que, no plano político, houve uma aproximação a Evo Morales, Fidel e Hugo Chávez. Tais alianças não eram bem vistas pelo imperialismo, assim como o fato da China tirar o posto estadunidense de primeiro parceiro

econômico. O professor também evidencia que o Brasil fez representação na Organização Mundial do Comércio (OMC) contra a produção de algodão dos Estados Unidos, e conclui afirmando que: “Atritos de natureza econômica não faltaram”. A burguesia nacional e o imperialismo utilizaram da lava jato para prender Lula e radicalizar o projeto neoliberal. Sua prisão é a finalização do golpe iniciado nas jornadas de junho de 2013 e da ofensiva do imperialismo no Brasil.

Conclusão

As contrarreformas, no sentido gramsciano, são reações conservadoras “de cima” às reivindicações populares, em que há a predominância de velhas formas sobre as novas. O golpe contra Dilma Rousseff, e a posterior contrarreforma, em continuidade com a caminhada anterior em direção ao neoliberalismo e às intervenções imperialistas, significou uma nova possibilidade de aprofundamento neoliberal, em resposta à crise global de 2008, em que o capitalismo procura, mais um vez, resolver sua contradição inerente entre forças produtivas e relações de produção. Contradição afirmativa da concepção de Florestan Fernandes sobre democracia: não apenas dizendo respeito às formas de exercício do poder, mas também às formas em que esse poder se organiza historicamente. Assim, a (re)organização do poder na revolução colorida, no Brasil, deve ser vista globalmente(no meio dessa dialética capitalista).

Diferente da primeira reestruturação produtiva(1980-1990), que representou uma transição do modelo taylorista/fordista para formas híbridas de toyotismo, a mais nova reestruturação produtiva(pós-crise de 2008) foi pautada no avanço de governos de extrema direita, trazendo a questão da xenofobia, assim como também foi pautada na indústria 4.0, na uberização do trabalho, na flexibilização das leis trabalhistas e na atomização dos trabalhadores(as), por meio da “economia de plataforma”.

Ambos os processos de reestruturação basearam-se na globalização neoliberal, e na divisão de países entre pólos industriais e pólos tecnológicos, partindo-se do enfoque toyotista na terceirização. A “acumulação flexível”, que guia esse toyotismo, se dá pela “combinação entre as formas “polivalentes”, “multifuncionais”, “qualificadas”, com formas terceirizadas, rotativas, precarizadas do trabalho...”(TONELO, 2020, p.141). Em nível ideológico, essas reestruturações produtivas elevam a mais-valia ideológica, na medida em que o fetichismo da mercadoria passa a esconder uma exploração imperialista cada vez mais intensa.

Quando ocorre a Crise de 2008, há uma rápida injeção de trilhões de dólares nas economias nacionais europeias, no intuito de proteger bancos e empresas(Paradoxo: o neoliberalismo precisa ignorar sua repulsa ao Estado em tempos de crise, mesmo que posteriormente permaneça o repudiando de maneira reificada). Não obstante, a maneira encontrada nessa nova reestruturação produtiva de garantir a taxa de lucro é a utilização da retórica xenofóbica pela extrema direita(ocasionando a desvalorização da força de trabalho imigrante, na medida em que esses trabalhadores(as) são mais propensos a aceitar trabalhos escravos em troca de moradia e alimentação, em países nos quais acabaram de chegar). Além desse fenômeno demonstrar o supracitado paradoxo do liberalismo, pautado na justificativa da exploração(nesse caso, a escravidão), ele também é exemplar da figura do Estado enquanto um Aparelho Repressivo e possuidor de Aparelhos Ideológicos, com vias a manter os interesses da classe dominante. Essa constatação, pelo menos quanto ao Aparelho Repressivo do Estado, já está presente em Engels e Lenin.

Não só a exploração dos imigrantes é candente, estimulada pela emigração forçada(dado o colonialismo e neocolonialismo na “periferia” do sistema, guerras estimuladas por potências capitalistas, como o conflito entre Rússia e Ucrânia, desastres causados pela exploração ecológica, etc), como a flexibilização das leis trabalhistas em prol da “economia de plataforma” está presente no salto qualitativo dessa nova reestruturação. Através de algoritmos não conhecidos pelos trabalhadores(as) - reificados - as plataformas digitais - leia-se: monopólios globais(Uber, Ifood, Rappi, etc) - exploram os trabalhadores(as) através do aluguel de seus serviços(possibilitando alta rotatividade e intermitência). A segurança jurídica garantida para as corporações globais que operam sob a flexibilização constante das condições laborais é possibilitada pelo projeto neoliberal radicalizado.

Finalmente, do global ao particular, no Brasil pós-Golpe, toma-se medidas para possibilitar a criação de “um conjunto de práticas discursivas e comportamentais que se apoderam do cotidiano dentro e fora do trabalho, dando corpo, objetiva e subjetivamente, ao ideal de trabalho e de trabalhador/trabalhadora correspondente às necessidades da sociabilidade de nosso tempo.”(PAUN;ANTUNES, 2020, p.181). Entra-se, novamente, no campo ideológico. Afinal, se o capitalismo é um fenômeno global, quanto mais ele expande seus tentáculos e seu arsenal tecnológico, mais é necessário a justificativa autóctone de suas novas formas de exploração.

A Contrarreforma Trabalhista de 2017 possibilita isso, em quatro pontos elencados por Antunes e Paun: 1) Prevalência do negociado sobre o legislado, 2) Diminuição do tempo de não trabalho, 3) Dificuldade de contato direto entre trabalhadores(as) em formas coletivas, 4) Inviabilização do acesso à Justiça do Trabalho. O resultado foi o aumento do desemprego, da informalidade e da destruição de antigos postos de trabalho, pela implementação da automação e da robotização. Some-se isso à Contrarreforma do Ensino Médio, que possibilita a utilização de um dos principais Aparelhos Ideológicos de Estado(a Escola) para a formação objetiva e subjetiva do já citado ideal de trabalhador(a)(ideal consoante a um afastamento de muitos jovens da carreira acadêmica, em contraste aos governos petistas). Um ganho material e ideológico de mais-valor por parte da burguesia.

Elencado esse processo histórico, desde o crescimento da hegemonia neoliberal(logos, da competição/monopólio, fomentando o imperialismo estadunidense), até seus efeitos gerais e particulares(em especial, o Golpe contra Dilma Rousseff), é notório constatar a continuidade contemporânea desse fenômeno dialético. Um diagnóstico só pode apontar para a necessidade da reafirmação da soberania econômica, política, militar e ecológica da “periferia”, rumo a uma integração multipolar entre os periféricos, contrapondo a unipolaridade estadunidense. Ademais, necessita-se de uma virada discursiva, objetiva e subjetiva, no campo jurídico e institucional - resultado e auxiliar para/das novas condições materiais de soberania - que seja elemento de uma aproximação/participação política da classe trabalhadora(alimentando a luta de classes nos partidos e sindicatos, contra a desmobilização decorrente da contrarreforma). Tudo isso em prol de uma retórica que integre a reprodução social de novas relações de produção e os princípios básicos de humanidade no ethos terceiro mundista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LENIN, V. I. U. Imperialismo: fase superior do capitalismo. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, v. 4, p. 144–224, 2013.

ADORNO, TW ;.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. v. 254

SILVA, L. *Mais-Valia Ideológica*. R. Antônio Carlos Ferreira, 537 - Agronômica, Florianópolis - SC,,: Insular, 2017.

LOSURDO, Domenico. Contra-história do liberalismo. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2006.

ZIZEK, Slavoj. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro:

FERREIRAS, Norberto. A sociedade de massas: os populismos. In: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. História das Américas: novas perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p.213-239. Paz e Terra, 1995.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Porto Alegre: L&PM, 2020

STEDILE,, Enrique Miguel. Aplicação das guerras híbridas.

CAMPOS, PH Os efeitos da crise econômica e da operação Lava Jato sobre a indústria da construção pesada no Brasil: falências, desnacionalização e desestruturação produtiva. Mediações Revista de Ciências Sociais , v. 24, n. 1, pág. 127, 2019.

DIEESE - outras publicações - Implicações da operação intersetoriais da operação - março/2021 . Disponível em:
<<https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/impactosLavaJatoEconomia.html>>. Acesso em: 3 mar. 2022

Governo invisível” dos EUA trabalha no golpe em marcha no Brasil . Disponível em:
<<https://www.redebrasilatual.com.br/mundo/2016/04/o-201cgoverno-invisivel201d-dos-estados-unidos-e-sua-influencia-no-golpe-em-marcha-no-brasil-8948/>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

FISHMAN, A.; VIANA, N.; SALEH, M. Lava justiça Jato fez de tudo para ajudar americana – inclusive driblar o governo brasileiro . Disponível em:
<<https://theintercept.com/2020/03/12/lava-jato-driblou-governo-ajudar-americanos-doj/>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: Hegemonia às avessas: Economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010

FERNANDES, Florestan. A revolução burguesa no brasil: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo, ContraCorrente, 2020, p.11

TONELLO, Iuri. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008?. In: ANTUNES, Ricardo. Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020, p. 139-148

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.



Capítulo 7
INFÂNCIA X VIOLÊNCIA: E O TRABALHO DO
ASSISTENTE E SOCIAL NAS REDES DE PROTEÇÃO
E DEFESA DE DIREITOS

Luzinete do Nascimento Caetano
Jocimar Portugal de Jesus
Jociano Portugal de Jesus



INFÂNCIA X VIOLÊNCIA: E O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS REDES DE PROTEÇÃO E DEFESA DE DIREITOS

Luzinete do Nascimento Caetano

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Bacharela em Serviço Social pela Uninter. Especialista em Língua Portuguesa e oratória pela Faculdade Intervale. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Intervale. Mestranda em Ciências da Educação pela Amazônia Chrystian University na Flórida

Jocimar Portugal de Jesus

Graduado em Letras Português e Inglês pela Faculdade Integrada de Ariquemes - FIAR. Especialista em Linguagens, suas tecnologias: e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Intervale. Especialista em Linguística aplicada pela Faculdade Intervale. Especialista em Cultura e literatura pela Faculdade Intervale. Especialista em Língua Inglesa pela Faculdade Fasouza. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Fasouza. Mestrando Ciências da Educação pela Amazônia Chrystian University na Flórida

Jociano Portugal de Jesus

Graduado em Geografia pela Faculdade Integrada de Ariquemes - FIAR. Especialista em Ensino de Geografia pela Faculdade Fasouza. Especialista em Ciências humanas e sociais aplicadas e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Geografia e História pela UNIFAV. Mestrando Ciências da Educação pela Amazônia Chrystian University na Flórida.

RESUMO

Este trabalho visa apresentar um breve histórico de como era vista a criança no Ocidente no séc. XVIII ao início do séc. XX, o conceito de violência doméstica no Brasil. Fazer uma retrospectiva da assistência social prestada à criança e ao adolescente do Brasil Colônia até a contemporaneidade, fixando a importância das políticas de atendimento e as redes que atuam em prol da proteção integral e garantia

dos direitos da criança e adolescentes. Diante destes poderemos observar a trajetória histórica da criança e a conquista de sua proteção legal como sujeitos de direitos, pois são considerados pessoas em desenvolvimento. Tal concepção em sua gênese, não foi sequer considerada como uma pessoa, mas sim como objeto de propriedade dos seus pais. E foi entre estas e tantas barbáries que a sociedade mundial aos poucos se conscientizou da necessidade de criar meios legais que garantissem a proteção integral destes seres que estão ainda em fase de desenvolvimento, e, portanto necessitam de cuidados especiais, contudo, vemos que há muito ainda para ser legitimado na proteção a criança e adolescente vítima de violência.

Palavra Chave: Infância, Violência e Serviço Social.

ABSTRACT

This paper presents a brief history of how the child was seen in the West in the century. Eighteenth century to the beginning. XX , the concept of domestic violence in Brazil . Ask a retrospective of social assistance to the adolescent child of colonial Brazil until nowadays , establishing the importance of care policies and networks that work towards the full protection and guarantees the rights of children and adolescents . Given these we can observe the historical trajectory of the child and the achievement of its legal protection as subjects of rights, because they are considered persons under development. This conception in its genesis, was not even considered as a person but as an object of property of their parents. It was between these and so many atrocities that the world society gradually became aware of the need for legal means to guarantee the full protection of these beings that are still under development , and therefore require special care , however, we see that there is much yet to be legitimized in protecting the child and adolescent victims of violence .

Keywords: Childhood , Violence and Social Service.

1.0 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso objetivou no seu contexto geral identificar as redes de defesa de direitos voltados ao combate à violência contra criança e adolescente. A violência não é uma expressão da modernidade, ela faz parte da própria história cultural das sociedades desde os tempos mais antigos de que se tem registro, e o que está contribuindo de forma para que ela seja mais visível é a construção de uma consciência social em torno da proteção a infância, a crescente mobilização em torno dos direitos humanos.

Porém o objetivo geral deste trabalho e Identificar a múltiplas faces da violência contra criança, e conhecer os programas desenvolvidos voltados ao atendimento, combate e prevenção. Tendo como objetivos específicos conhecer a historia da infância, fazendo uma retrospectiva da antiguidade para atualidade, como também conhecer as transformações ocorridas neste período focalizando nos direitos adquiridos ao longo da historia, conhecer as múltiplas formas de violência domestica

contra a criança e adolescente, identificar os programas de atendimento voltado a crianças e adolescentes vitima de violência e conhecer o trabalho do profissional Assistente Social nas redes de defesa de direitos da criança e o adolescente.

Nesta pesquisa serão utilizados dados bibliográficos onde usaremos livros de autores que abordem temas, referente à infância e a violência contra a criança e o trabalho do Assistente nas redes de proteção a violência, utilizaremos também informações da internet, jornal entre outro.

O primeiro capítulo deste trabalho vem relatando o contexto histórico da infância e suas transformações na contemporaneidade, tendo em vista as bases do Estatuto da Criança e Adolescence no contexto de direitos na atualidade.

O segundo capítulo vamos relatar sobre o conceito de violência e as múltiplas formas de violência infantil e as consequências posteriores para as crianças vitimizados.

O terceiro e ultimo capitulo vamos finalizar fazendo uma abordagem sobre as redes de defesa de direitos voltados ao combate a violência contra a criança, como também uma identificação do trabalho do profissional Assistente social nos programas socioassistenciais de combate à violência.

2.0 A HISTORIA DA INFÂNCIA E SUAS TRASFORMAÇÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

2.1 O CONTEXTO HITORICO DA INFÂNCIA NA ANTIGUIDADE.

Aries (1981) relata em seu livro que relações entre crianças e adultos foram se transformando ao longo da história. Durante muito tempo, a criança foi vista como miniatura de adulto, passando por sucessivas mudanças, a partir do século XV. Verifica-se que a infância, independentemente da classe social, era considerada uma fase bastante curta, pois assim que demonstravam condições de viverem sem os cuidados básicos maternos para sua sobrevivência, as crianças ingressavam no mundo dos adultos passando a ser consideradas iguais.

Dentro do contexto familiar, a criança não era considerada importante, era considerado um verdadeiro transtorno. Ignoravam-se as etapas de crescimento e desenvolvimento infantil. Inexistia registro de nascimento, uma vez que era pouco significativa a idade real para identificar as pessoas. (A História Social da Infância e da Família, www.zemoleque.com.br acesso 05 – 11-2012).

(...) o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ÀRIES, Philippe. História Social da Criança e da família, 1981. p.156).

Até o início do século XVI, as crianças não eram diferenciadas dos adultos, não havendo preocupação social com essa fase do desenvolvimento do homem. Segundo Áries, a aprendizagem infantil era transmitida de uma geração à outra de forma direta, porém, as crianças de 7 a 9 anos de idade, de qualquer classe social, eram enviadas para casas alheias a fim de serem educadas. (ÀRIES, PHILIPPE 1981).

Quando a criança não precisava mais do apoio constante da mãe ou da ama, ela já ingressava na vida adulta, isto é, passava a conviver com os adultos em suas reuniões e festas. Essa infância muito curta fazia com que as crianças ao completarem cinco ou sete anos já ingressassem no mundo dos adultos sem absolutamente nenhuma transição. Ela era considerada um adulto em pequeno tamanho, pois executava as mesmas atividades dos mais velhos. Era como se a criança pequena não existisse. A infância, nesta época, era vista como um estado de transição para a vida adulta. O indivíduo só passava a existir quando podia se misturar e participar da vida adulta. Naquela época não se dispensava um tratamento especial para as crianças, o que tornava sua sobrevivência difícil. (ÀRIES, PHILIPPE 1981).

CHARTIER ROGER (1991) afirma em seu livro que o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem consistindo em uma forma de educação da criança. A passagem pela família era rápida e insignificante. Pelos estudos de ÁRIES, percebe-se que não havia uma educação letrada. As crianças eram entregues às famílias, muitas vezes desconhecidas ou vizinhas, para prestarem serviços domésticos ou aprenderem algum ofício. Essas aprendizagens tinham alguns intuitos e constituíam uma forma comum de educação tanto para os ricos como para os pobres.

As aprendizagens da infância e da adolescência deviam, pois, ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habitar o indivíduo a superar os revezes da sorte e principalmente a transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família. (GÉLIS, JACQUES. IN: ÀRIES, PHILIPPE; CHARTIER, ROGER (ORG.), 1991. P.315).

Conforme ÁRIES PHILIPPE (1981), os pequenos entravam logo no mundo adulto e não dependiam dos pais e sim o pai dependia do filho, pois quanto mais filhos

eles tinham mais mão de obra e braços teriam para trabalhar.

GÉLIS (1991), afirma que nas famílias pobres havia uma preocupação de desde cedo para a criança trabalhar nas lavouras ou serviços domésticos. A primeira infância era época das aprendizagens. Aquelas que pertenciam às famílias nobres aprendiam as artes de guerra ou os ofícios eclesiásticos. Essa realidade comprovava que não havia muito tempo por parte dos pais para dar carinho e dedicação a elas.

De acordo com estudos do período e de Badinter 1985, o amor dos pais aos filhos era seletivo. Com a regra de primogenitura, o filho mais velho teria direito de ser o único herdeiro após a morte do pai. Excluía dessa maneira os demais filhos. Os pais sempre preferiam ter filhos do sexo masculino ao invés do feminino. Não viam vantagens financeiras em ter uma filha, mas sim, preocupações, exemplo disso é o dote.

Segundo dicionário Aurélio: O dote é um costume antigo, mas ainda em vigor em algumas regiões do mundo, que consiste no estabelecimento de uma quantia de bens e dinheiro oferecida a um noivo pela família da noiva, para acertar o casamento entre os dois. (Brasil, 1998).

GÉLIS, JACQUES (1991), aponta que à situação de fome, miséria, tragédia e a falta de saneamento básico pelas quais as pessoas da Idade Média viviam, a taxa de mortalidade infantil era muito alta. A morte de uma criança não era recebida com tanto sentimento e desespero como acontece hoje. Rapidamente a tristeza passava, e aquela criança era substituída por outro recém-nascido para cumprir sua função já pré-estabelecida. Constata-se que a mortalidade infantil na Europa, mesmo entre ricos e pobres, mostra o relativo descaso pelas crianças, no período medieval, na maioria das famílias, as casas eram verdadeiros centros de crianças.

BADINTER (1985) relata que família era extensa, formada muitas vezes por tios, tias, avós ou primos, todos vivendo sobre o mesmo teto. A economia era baseada na agricultura onde todos trabalhavam juntos para um bem-comum. Depois da Revolução Industrial “um processo histórico que culminou nas substituições das ferramentas de trabalho pelas máquinas, da fabricação doméstica pelo sistema fabril. A Revolução Industrial começou na Inglaterra”, na segunda metade do século XVIII. Foi beneficiada pelo acúmulo de capital que consolidou o sistema capitalista e colocou fim a prepotência do capital mercantilista sobre o industrial na Idade Moderna, as famílias tinham cada vez menos filhos, tornando-se menores e mais móveis e constituindo o modelo familiar do padrão moderna hoje chamada de “familiar nuclear”.

Antes da Revolução Industrial, a família era enraizada no solo, depois dela, a produção econômica deslocou-se do campo para fábrica, que ficava na zona urbana. Diante dessa nova realidade as crianças também deveriam ser preparadas para a vida fabril localizada na cidade. (BADINTER, 1985).

Somente a partir do século XVIII, que a educação dos filhos foi entregue as escolas. Um meio encontrado para poupar o tempo dos pais, que agora vendem sua força de trabalho para os donos das indústrias. “As mulheres que trabalhavam em fábricas colocavam os filhos em casa de amas durante o dia, e iam busca-lo somente à noite”. Portanto, a industrialização justifica a criação de instituições de cuidado, guarda e abrigo para acolher filhos de mulheres trabalhadoras.

BADINTER (1985) enfatiza que a evolução do conceito de infância e família é também acompanhada pela evolução do conceito de classe. A configuração do lar operário da classe trabalhadora, no início da industrialização, não se limitava as atividades domésticas, devido às condições precárias de sobrevivência. A família, para sua sobrevivência, dependia muito do trabalho das crianças de ambos os sexos, e a socialização era feita mais no espaço da fábrica do que na casa.

“Um Estado só é poderoso na medida em que é povoado [...] em que braços que manufaturam e os que defendem são mais numerosos” (DIREROT, in BADINTER, 1985, p.154).

Com o advento da Revolução Industrial, e o processo de industrialização a família perdeu uma de suas funções e, através de muitas reivindicações, a escola se estendeu a todas as camadas sociais, com a missão de educar para o trabalho as crianças, impondo sobre elas uma mentalidade de obediência e disciplina. Nos tempos modernos, a escola torna-se uma instituição reservada à proteção das crianças. “O grande acontecimento foi, portanto o reaparecimento nos tempos modernos da preocupação com a educação”. (BADINTER, 1985).

2.1.1 INFÂNCIA E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA ANTES DA CRIAÇÃO DO “ECA”.

Em 1923, a Internacional Union for Child Welfare (organização não governamental) estabelece os primeiros princípios dos Direitos da Criança. Tais princípios foram incorporados no ano seguinte pela Liga das Nações que, reunida em Genebra neste mesmo ano, constitui a Primeira Declaração dos Direitos da Criança:

- A criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente.
- A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos.
- A criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração.
- A criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos. (www.fundodireitoshumanos.org.br).

A ONU, por volta de 1946, visando concretizar ações em âmbito mundial em prol das crianças castigadas pela pobreza absoluta, cria um Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada. No dia 11 de outubro de 1946, surge o UNICEF-United Nations International Child Emergency Found, com o objetivo de socorrer as crianças dos países pobres e em 1948 é criado, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que aprova no mesmo ano, na data de 10 de dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, visando atingir todos os homens, valorizando a família e as aspirações sociais do povo e expressando uma ética garantindo a condição de verdadeiro cidadão a todos os homens. Em 1959, as Nações Unidas proclamaram a Declaração Universal dos Direitos da Criança, onde a ONU reafirma a importância de se garantir a universalidade, objetividade e igualdade na consideração de questões relativas aos direitos da criança, e enfatizando a importância de se intensificarem esforços nacionais para a promoção do respeito dos direitos da criança à sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação, sendo que o abuso de crianças deveria ser ativamente combatido atacando-se as suas causas. (www.unicef.com.br).

A questão do menor só passou a ser verdadeiramente dimensionada como um problema social de âmbito nacional após o golpe militar de 1964. O desenvolvimento do Brasil, como descrito por FRONTANA (1999) “sempre foi uma preocupação urgente, sem segurança não há possibilidade de acontecer o desenvolvimento em um país, porém só a partir de 1964 que a pobreza e miséria passaram a ser entendidas como fatores do subdesenvolvimento.” (FRONTANA, 1999, p. 82).

Em um discurso o marechal Castello Branco deixa claro suas intenções:

Desenvolvimento e segurança [...] são ligados por uma relação de mútua causalidade. De um lado, a verdadeira segurança pressupõe um processo de desenvolvimento, quer econômico, quer social. Econômico porque o poder militar está também essencialmente condicionado à base industrial e tecnológica do país. Social porque mesmo um desenvolvimento econômico satisfatório se acompanhado de excessiva concentração de renda e crescente desnível social, gera tensões e lutas, que impedem a boa prática das instituições e acabam comprometendo o próprio desenvolvimento econômico e a segurança do regime. De outro lado, o desenvolvimento econômico e social. Pressupõe um mínimo de segurança e estabilidade das instituições. E não só das instituições políticas, que condicionam o nível e a eficiência dos investimentos do estado, mas também das instituições econômicas e jurídicas que, garantindo a estabilidade dos contratos e o direito da propriedade, condicionam, de seu lado, o nível e a eficácia dos investimentos privados (O Estado de São Paulo, 14 de março de 1967 apud FRONTANA 1999 p. 82).

Este discurso deixa evidente a ideologia do governo militar, e a intenção de transformar o Brasil em uma economia capitalista e que fosse uma potência mundial. Com essa nova política de desenvolvimento e segurança a “questão do menor” passou a ter um novo enfoque, que foi de acordo com o regime autoritário vigente. Em dezembro de 1964 foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) com os objetivos de reprimir, corrigir e integrar os supostos menores desviantes, pois estes significavam riscos para a ordem pública e eram estas situações de risco que se queria combater. (FRONTANA 1999).

Na visão de FRONTANA (1999) além de o estado ter interesse na “questão do menor” para manter a ordem e a segurança no país, para que este se desenvolvesse, também utilizava da política do “menor” como propaganda do regime.

Esse tipo de propaganda longe de ser uma manifestação isolada, fazia parte de uma ampla estratégia de comunicação do regime militar - destinada a garantir sua manutenção no poder, que buscava, entre seus objetivos, o reconhecimento da opinião pública quanto à eficiência da ação do Estado na área social. (FRONTANA, 1999, p.91).

Percebemos que as políticas para a infância deste período eram voltadas para conter esses jovens e não para protegê-los, sempre visando o desenvolvimento econômico e a acumulação do capital. Enquanto no Brasil predomina a política voltada para a contenção do jovem e não para a sua proteção, em outros países do mundo a consciência da particularidade infantil começa a ser notado, um exemplo disto é a declaração sobre os direitos das crianças enunciadas em Genebra.

Em 1989 a Organização das Nações Unidas aprovou uma Convenção sobre os Direitos das Crianças. Este documento estabeleceu um novo paradigma de proteção à infância e à adolescência, determinando que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos titulares da chamada proteção

integral. (INSTITUTO ALANA, 2011).

Somente no século XX, que a criança deixa de ser misturada aos adultos, sendo proporcionada a criança uma condição especial: a infância. Legalmente, a criança só passa a ser considerada “pessoa” no final do século XIX, ocasião onde surge um tipo de família com maior igualdade entre os sexos, tornando a natalidade algo mais controlada, ocasião onde o número de casamentos e de separações aumenta. Os casamentos passam a ser efetivados a partir de escolhas individuais e as mulheres começam a entrar no mercado de trabalho. A partir do fim do século XIX e começo do XX a palavra “menor” aparece frequentemente no vocabulário jurídico brasileiro. Antes dessa época, o uso da palavra não era tão comum e tinha significado restrito. (FRONTANA, 1999).

A especificidade da criança e a necessidade de se formular seus direitos surgem no século XX, com os avanços das ciências médicas, jurídicas, pedagógicas, entre outras. (FRONTANA, 1999).

Pela primeira vez na história, a criança passa a ser considerada, prioridade absoluta e sujeito de Direito. Em 1989, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promove a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, sendo que até 1996 seus termos já haviam sido ratificados por 96% dos países, obrigando-se estes por lei, a tomar as medidas adequadas determinadas pela convenção procurando influenciar governantes de diversos países para observância dos direitos humanos da criança. Em 20 de novembro de 1989, através de 54 artigos, entre os quais, os que advogam o direito da criança de ser cuidada e manter contato com os pais, de preservar sua identidade; de ter liberdade de opinião, de informação, de pensamento, religião e associação; o direito de manter sua privacidade; o direito à saúde, educação e recreação. (www.unicef.com.br).

A criança deve ser protegida contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela. (WILCOX & NAIMARK, 1991, p. 49-51).

Com a convenção, o termo criança passa a ser adotado para qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1º), cujos melhores interesses devem ser considerados em todas as situações (artigo 3). A convenção estabelece ainda, artigos que visam proteger os direitos da criança, entre eles: o direito à sobrevivência, a um

padrão de saúde, a expressão de seus pontos de vista, a receber informações, a ser registrado logo após o nascimento, a ter um nome e uma nacionalidade, como também ter o direito a brincar e ter proteção contra exploração e abuso sexual. (WILCOX & NAIMARK, 1991).

2.1.1.1 AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NA SOCIEDADE APÓS A CRIAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E O ADOLESCENTE.

No Brasil uma nova atitude diante da infância e adolescência foi tomada apenas em 13 de julho de 1990 com a criação da lei nº 8.069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente. Com esta lei iniciou-se uma real ruptura com o método excludente antes aplicado à infância. “O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) trouxe, com sua concepção, uma nova forma de tratar as políticas direcionadas à infância e à adolescência no Brasil.” (ARNS, 2010, p.3. in: BRASIL, 2010). Um exemplo é o conteúdo da seção “Das Disposições Preliminares”, que aborda a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes e não apenas os deveres como ocorriam antes:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, Espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.
Art. 4º é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. . (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990).

A criança passa agora, no texto e na intenção da lei, a ser realmente inserida na sociedade (diferente da ação anterior de tirar do convívio), vista como indivíduo de deveres e principalmente de direitos, a infância passa a ter outro olhar e outro tratamento. Diferente do passado, quando a infância não era reconhecida como tal, e o papel desta na sociedade era semelhante ou igual a nada, nos dias atuais a infância e o cuidado com ela é supervalorizado, ética e moralmente. (MDS,2011).

Com a mobilização social em torno à implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente favoreceu também a denúncia de várias situações de exploração e de violência contra crianças e adolescentes. Os milhares de trabalhadores infantis que foram se tornando visíveis a partir dos anos 90 do século XX representam, de fato, os personagens de uma história comum a uma enorme massa de brasileiros excluídos

das políticas sociais. (MDS, 2011).

Art. 5º nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990).

A nova legislação abrange todas as crianças e adolescentes exigindo que a família, estado e sociedade garantem seus direitos independente da situação a qual se encontram, é colocada em situação de igualdade com os adultos, ou seja, também devem ser considerados cidadãos, por outro lado deve-se levar em consideração que estão em uma situação peculiar de desenvolvimento, por isso tem suas prioridades. O fato da criança e o adolescente estão em fase de desenvolvimento de suas potencialidades, isso justifica a primazia de garantia de direitos a população infanto juvenil. (MDS, 2011).

A ampliação de políticas públicas voltadas para criança e adolescente torna-se um fator determinante para efetivação dos direitos garantidos na legislação brasileira. No entanto não bastam intenções, mas é necessário planejamento adequado para fortalecer a rede de atendimento voltado a população infanto juvenil consolidando o sistema e de garantia de direitos, garantido ações e defesa de direitos da população infanto juvenil por meio de recursos públicos para colocar em prática as diversas políticas voltadas para o atendimento de crianças e adolescente. (MDS, 2011).

3.0 AS MULTIPLAS FORMAS DE VIOLÊNCIA INFANTIL E AS CONSEQUÊNCIAS PARA AS CRIANÇAS VITIMIZADOS.

3.1 CONCEITO DE VIOLÊNCIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS.

Vários são os conceitos abordados quanto à violência, no entanto vejamos a definição do dicionário de Língua Portuguesa: “violência nada mais é do que qualidade ou caráter do que é violento, abuso da força, opressão, constrangimento físico ou moral, qualquer força empregada contra vontade, liberdade ou resistência de pessoas ou coisas.” Percebe-se que perpassa pela questão de poder entre um sujeito sobre o outro e sem o consentimento deste.

No estudo etiológico da palavra, violência origina-se do latim *violentia* que significa o ato de violentar abusivamente contra o direito natural, exercendo

constrangimento sobre determinada pessoa por obrigá-la a praticar algo contra sua vontade (CLIMENE & BURALLI, 1998).

Sabe-se que a vida social em todas as formas que conhecemos na espécie humana, não está imune ao que se denomina no senso comum, de violência, isto é, o uso agressivo da força física de indivíduos ou grupos contra outros. Vejamos a definição conforme Gilberto Velho, (2000) “não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza, onde o poder se enfatiza na possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro”.

Assim, visto que as atitudes de um sujeito predominam-se sobre o outro e que não implica apenas no uso da força é que se faz necessário destacar os tipos de violência, embora estas sejam separadas apenas a nível didático, pois se inter-relacionam, estas são: física, sexual, psicológica e negligência. Estas podem acontecer de forma intra ou extrafamiliar e que segundo estudos e pesquisas não está direcionada a uma determinada classe social.

Conforme Brasil In Guia Escolar, apud Azevedo e Guerra (1995), a violência doméstica contra crianças e adolescentes referem-se a:

“(...) atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsável em relação à criança e/ou adolescentes que sendo capaz de causar à vítima dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento”.

No Brasil, começou-se a preocupação em relação à violência doméstica contra crianças e adolescentes somente na década de 60 e 70 onde os movimentos sociais, começaram a surgir em prol dos desajustes sociais.

A princípio a violência aparecia de forma bastante camuflada e isolada nas camadas mais pobres da sociedade, pois vimos que a sociedade foi historicamente construída através de muita violência contra os pequenos. No entanto, a violência demonstrou que casos assim não eram tão raros e que os agressores se distribuíam por todas as camadas e grupos sociais.

A violência é de fato todo ato ou omissão que pode se originar de duas formas: comissiva e passiva:

- Comissiva, onde o agressor tem a intenção de causar dor, podendo ocorrer marcas pelo corpo, tais como: queimaduras e quebra-dura. Exemplo: *“V.M.S. vítima de estupro pelo padrasto. A criança foi encaminhada ao hospital, pois apresentava sequelas de violência. A mãe encontrou a filha sangrando em estado de choque”* (Caso CECOSVI, denúncia recebida em 13.03.2000).
- Passiva, é quando ocorre à omissão por falta de cuidados, irresponsabilidades e desprezo, onde o agressor não tem a intenção direta de causar danos a vítima, mas ao mesmo tempo não se preocupa do contrário. Vejamos: *“Uma criança de dez meses de idade morreu em Ribeirão Preto depois de ficar quase quatro horas trancada dentro de um carro, estacionado no sol. Rafaela foi encontrada morta pelo pai, Rodrigo Maurino, dentro do carro da família, às 17 horas e 40 min.”* (Folha de São Paulo, 31.10.1997).

Conforme o Art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”.

De acordo com o CECOSVI (Centro de Combate a Violência Doméstica), a violência doméstica é acima de tudo uma relação desigual de poder, onde o mais forte domina e abusa do mais fraco. O adulto, devido ao seu completo desenvolvimento físico e emocional tem o poder de proteger a criança e o adolescente, sendo pessoas em condições especiais em desenvolvimento. Quando essa relação adulto/criança acontece dentro do ambiente familiar, o adulto além de ter o dever de proteger, passa a ter o dever de exercer essa proteção. Quando esse dever é transgredido se instaura uma das formas mais terríveis de violência.

Entendemos que a criança e o adolescente são sujeitos de direitos, só que uma das características do agressor é enxergar a criança não como tal, e sim como um objeto que lhe pertence e que existe para obedecer-lhe.

O organograma, que segue abaixo, foi adotado pelo CECOSVI com base no conceito de Azevedo e Guerra (2000), vejamos:

São inúmeras as manifestações de violência contra crianças e adolescentes que o país toma conhecimento, no qual chocam toda a população brasileira quando a

mídia entra em cena. É pena que a mídia pouco se interesse aos casos das camadas pobres onde são nomes desconhecidos que entram em jogo, mas os casos muitas vezes são iguais ou piores aqueles das camadas mais ricas da sociedade brasileira, embora não devemos entrar no mérito de ser mais ou menos grave, mas que viola direitos de cidadania.

Pode-se ilustrar com o caso da pequena Isabella de apenas 5 anos que foi morta violentamente em 29.03.08 na cidade de São Paulo por seu pai biológico e sua madrasta, vejamos:

“Isabella Nardoni cai do sexto andar sobre o gramado em frente ao prédio. A menina chega a ser socorrida, mas morre pouco depois. O pai da menina e a mulher vão à delegacia, onde dizem que alguém jogou Isabella do sexto andar, mas não sabem quem foi. Com base no depoimento da mãe, a polícia pede a prisão temporária do pai e da madrasta de Isabella, Alexandre Nardoni e Anna Carolina Peixoto Jatobá. A Justiça aceita e determina a prisão. Peritos da Polícia Civil concluem que Isabella Nardoni foi espancada e asfixiada dentro do apartamento, antes de ser jogada pela janela do sexto andar. O promotor do Ministério Público de São Paulo, Francisco Cambranelli, entrega denúncia à Justiça contra o casal que é indiciado. A denúncia é por homicídio doloso, quando há intenção de matar, triplamente qualificado (meio cruel, impossibilidade de defesa da vítima e para ocultar outro crime). Além de homicídio, o casal irá responder por fraude processual. Segundo o promotor, Alexandre e Anna Carolina alteraram a cena do crime. Cambranelli também deu parecer favorável ao pedido de prisão preventiva feito pela polícia contra o casal.” (Fonte <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo> em 18/05/2008).

O caso supracitado chocou a população brasileira, inúmeras foram às manifestações, onde o mesmo teve repercussão internacionalmente. Sabe-se que muitos desses casos acontecem diariamente em nossa sociedade. Isabella era uma garota da classe alta de São Paulo e segundo pesquisas classe alta e média estão tão iguais quanto às classes mais pobres, no entanto os casos que acontecem nas camadas economicamente interiores não tem repercussão nenhuma imprensa e os casos das classes média e alta muitas vezes são camuflados, são raros irem para a mídia.

A denúncia, a proteção da vítima, o encaminhamento e o atendimento da vítima e do agressor são fundamentais para que o ciclo da violência doméstica seja interrompido.

3.1.1 VIOLÊNCIA FÍSICA.

A violência física é a ação disciplinadora e coercitiva por parte dos pais ou

responsáveis, cometida contra crianças e adolescentes ocasionando dano físico podendo chegar até a morte. (Assim, segundo AZEVEDO & GUERRA, 2000). Compreende-se toda ação que causa dor física numa criança, desde uma simples tapa até o espancamento fatal.

Os abusos físicos também denominados sevícias são: atos violentos com uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou do adolescente, com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a vítima, deixando ou não marcas evidentes em seu corpo. Os estudos dessa forma de violência mostram que há vários graus de gravidade, que vão desde tapas, beliscões, até lesões e traumas causados por gestos que atingem partes muito vulneráveis do corpo, uso de objetos e instrumentos para ferir, até provocação de queimaduras, sufocação e mutilações. Não é raro que a agressão física conduza à morte de crianças e adolescentes como mostram informações dos diferentes Institutos Médico-Legais do país.

A violência Física ocorre quando um adulto machuca uma criança fisicamente, sem ter havido um acidente, apresenta comportamentos como: Agredir, sacudir ou dar palmadas, queimar ou escalda, chutar e sufocar, entre outros. Os tipos de violência física mais comum são/ Lesões corporais, infanticídio e homicídio.

“local mais acometido pelos maus tratos no corpo da criança e do adolescente é a pele. Tipos de lesões incluem desde vermelhidões equimoses ou hematomas até queimaduras de terceiro grau é comum haver marcas de instrumentos utilizados para espancar crianças ou adolescente/ elas podem apresentar forma de vara, de fio de cinto ou até mesmo da mão do agressor.” (CUNHA, 2006 p.21) in: violência domestica contra crianças e adolescentes na modalidade de violência física, apud, fonte do site www.abrapia.org.br.

O Centro de Combate a Violência Infantil (CECOVI) consciente de seu papel e acreditando na importância da capacitação dos profissionais que militam na área da violência, e na conscientização dos cidadãos nos atenta as consequências que pode causar as vítimas, e qual o comportamento das mesmas onde tal conhecimento pode ajudar na identificação, se nós com seres humanos em situação de completo desenvolvimento, cumprimos com o nosso papel de cidadãos.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 18. Diz que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” E em seu artigo 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

De fato a violência física é muito preocupante, pois pode causar consequências graves para a criança e o adolescente, onde as mesmas podem vir adotar comportamento como temor exagerado dos pais, excessiva preocupação em agradar, estando sempre em estado de alerta, sofrendo habitualmente de mudanças severas de humor, busca em chegar cedo á escola e ser o ultimo a sair, também pode apresentar faltas frequentes na escola e baixo rendimento escolar, fica tensa e apreensiva quando outra criança começa a chorar, apresenta comportamentos extremos como agressividade ou timidez excessiva, tentativa de ocultamento das lesões, alguma vezes alega sofrer agressões dos pais, costuma tentar fugir de casa e tem uma baixa autoestima junto com isolamento e tristeza.

“Quando examinada pelo médico, apresenta indiferença apatia, tristeza ou reage com medo excessivo, como alguém que busca se defender de uma agressão, como por exemplo, cobrindo o rosto com mãos e antebraços cerrando os olhos e expressando receio de ser agredida. (CECOVI, 2000)”.

As consequências não são somente físicas e nem passam quando somem às marcas, como muitos acreditam ela traz consequências orgânicas e psicológicas levando cicatrizes para a vida toda.

“As consequências orgânicas podem ser/ danos físicos gravíssimos seguidos de perda de um braço, mão, deformidade na pele que cause desagrado repulsa ou piedade, danos físicos graves como perda de um dente, dedo, ouvido etc.. e danos físicos leves como hematomas, equimose, feridas a epiderme, etc ” (CUNHA, In: Violência domestica contra crianças e adolescentes na modalidade de violência física, 2006 p. 25).

É importante notar que essa humilhação da infância tem o poder de nos afetar até a idade adulta, além de carregar consigo essas dolorosas lembranças, e o pior é que geralmente muitos acabam reproduzindo as mesmas nos seus próprios filhos, estabelecendo um ciclo Inter geracional de violência, ou seja, violência esta, que passa de geração em geração.

É importante ressaltar que tal colocação está longe de culpar os pais, ou de achar algum culpado, pois sabemos que o homem é fruto de seu meio.

O individuo é aquilo que aprendeu e conviveu de acordo com sua cultura, no qual devemos compreender e respeitar.

A violência física além de danos físicos também remete a danos psicológicos que este vai caracterizar o adulto sendo que crianças e adolescentes que sofrem ou

já sofreram a esta violência podem desenvolver múltiplas personalidades como: Delinquência, uso de drogas, autoritarismo sofrerem de depressão dificuldade de confiar nos outros e sentimento de raiva e medo.

A seguir vejamos o fluxograma das principais causa de maus-tratos físicos em crianças e adolescentes. CUNHA, (2006) APUD, AZEVEDO E GUERRA, (2000)

3.1.1.1 VIOLÊNCIA SEXUAL

Segundo CUNHA (2006) a violência sexual consiste não só numa violação à liberdade sexual do outro, mas também na violação dos direitos humanos da criança e do adolescente. É praticada sem o consentimento da pessoa vitimizada. Quando constitui contra criança, constitui crime ainda mais grave, pode ser classificada como intra e extrafamiliar e exploração comercial sexual.

“Todo ato ou jogo sexual, numa relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adulto com uma criança com menos de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utiliza-la para obter estimulação sexual sobre sua pessoa ou até outra pessoa” (CUNHA, 2006 p.10) In apud (AZEVEDO E GUERRA, 2000) .

“Uma situação em que a criança ou adolescente é utilizado para gratificação sexual um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, baseado numa relação de poder, que pode incluir desde caricias, manipulação da genitália, mama ou ânus, exploração sexual ‘voyeurismo’, pornografia e exibicionismo, até o ato sexual, com ou sem penetração, com ou sem violência.” (CUNHA, 2006 p.9).

São estas apenas duas conceituação de inúmeras existentes entre os estudiosos do tema. O termo constitui uma expressão genérica abrigando em seu bojo diversas conceituações, sendo que a violência sexual é comumente denominada de incesto, sendo existentes dois tipos de incesto, o intra e o extrafamiliar, vejamos:

“O abuso sexual intrafamiliar também chamado de abuso intrafamiliar incestuoso. É qualquer relação de caráter sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente, ou um adolescente e uma criança, quando existe um laço familiar direto ou não ou relação de responsabilidade. Cunha, (2006 p.11) In: Violência domestica contra crianças e adolescentes na modalidade de violência sexual. Apud, (KERNFILD, 2002)”.

Na maioria dos casos, o autor da agressão é uma pessoa que a criança conhece, ama ou quem confia o abusador quase sempre possui uma relação de parentesco com a vitima, e tem certo poder sobre ela, tanto do ponto de vista hierárquico sendo pai mãe padrasto, quanto do ponto de vista econômico como tios,

primos e avos etc.

É importante que fique bem clara a ideia de incesto, pois nem toda relação incestuosa é abuso sexual, por exemplo, quando se realiza a relação sexual com dois adultos da mesma idade sem a força física ou coerção emocional ou psicológica não é considerado abuso, no entanto incesto somente. Mas a relação incestuosa com uma criança ou adolescente é considerada abuso sexual mesmo quando ocorre sem o uso da força física.

Abuso sexual extrafamiliar é o tipo de abuso que ocorre fora do seio da família, sendo que também o abusador é geralmente alguém que a criança confia, por exemplo, vizinhos ou amigos da família, educadores, médicos, psicólogos, pastores, padres etc. Nas pesquisas realizadas sobre o tema verifica-se que eventualmente, o autor da agressão pode ser uma pessoa totalmente desconhecida.

A violência sexual pode ocorrer sem ou com contato físico, ambas as modalidades variam de acordo com seu grau de intensidade e dano. Por exemplo, o abuso sexual com contato físico pode ocorrer das seguintes formas:

“Contato sexual gravíssimo relação genital sexo anal e sexo oral, com ou sem a força física. Contato sexual grave, contato manual com os órgãos sexual descobertos, com ou sem penetração de dedos, contato com os seios desnudos e simulação de relação sexual, forçados ou não. Contato sexual menos grave, como beijos eróticos, toque sexualizado nas nádegas, coxas, pernas, ou genitais por meios descobertos forçados ou não”. (CUNHA In: Violência doméstica contra crianças e adolescentes na modalidade de violência sexual, 2006 p.12).

E o abuso sexual sem o contato físico ocorrendo de forma visualizada ou verbalizada:

“A forma verbalizada abrange a sedução sutil, descrições de práticas sexuais, uso contínuo de linguagem sexual, uso de termos sexuais codificados que só a vítima discerne o significado, (palavras de duplo sentido)”.
A forma visualizada compreende em colocar a vítima em contato de materiais de cunho pornográfico, deixar a mesma presenciar relações sexuais, exibição sensual dos órgãos genitais, espionar ou olhar de forma ostensiva partes do corpo da vítima, causando-lhe constrangimento. (CUNHA, 2006, p. 12).

Estima-se que a violência sexual em especial a intrafamiliar, é pouco denunciada, “para cada caso de abuso sexual notificado há vinte que não são” (MILLER, 1990). A grande maioria não denuncia por vários motivos dentre os quais podem se destacar, o silêncio da família, motivada pela presença do envolvimento de familiares no papel de agressor. “E o silêncio da vítima motivado pelo medo, que

provem de ameaças por parte do abusador” “se você contar pra alguém eu te mato” “medo da reprovação de terceiros” “se você contar pra sua mamãe ela vai ficar muito zangada com você” medo de ficar separa de parente “ se você contar pra alguém vou te mandar embora” medo de fazer mal as pessoas quem ama “se você contar pra alguém eu machuco sua irmã” e ainda medo de ninguém acreditar na sua historia “ se você contar pra alguém ninguém vai acreditar”

A situação econômica e social da família não é determinante para os acontecimentos ou não dos abusos. Sendo as famílias de classe media e alta tendem a esconder com mais facilidades o fenômeno, pois têm medo de que a mídia revele e cause constrangimento, principalmente quando se trata de pessoas conhecidas. Para CUNHA, (2006 p.14).

“(…) nas classes mais pobres, o pai joga a filha numa cama, põe uma faca, um canivete, um revolver, a arma que tiver, ao lado da cama estupra sua filha e diz: ‘ Se você abrir sua boca, eu mato você, mato sua mãe e todos seus irmãos’. A menina vive sob ameaça concreta. Agora é muito pior nas camadas privilegiadas. Não se ameaça com revolver e nem com facas. Não há ameaça. O que há é um processo de sedução que, ao meu ver, é muito mais deletério para a saúde que há ameaça mais grave. Porque o pai vai seduzindo, ele vai avançando nas caricias – eu digo o pai porque é a figura mais frequente, mas isso não impede que seja o avô, o tio, o primo, o irmão etc. – e é muito difícil para uma criança distinguir entre a ternura e o afago com fins genitais.”

A criança mesmo que com passar do tempo acabe por não esquecer-se do ocorrido, ela jamais se livrará dele, pois em seu inconsciente ainda existirão lembranças que irá transparecer em suas emoções e relacionamento no decorrer de toda a sua vida.

A violência sexual também se perpetua dentre a exploração sexual em si, pois a mesma em sua especificidade consiste no abuso sexual praticado por adultos e a remuneração em espécie ao menino ou menina e a uma terceira pessoa ou varias.

“A exploração sexual comercial constitui uma forma de coerção e violência contra crianças e adolescentes que pode implicar trabalho forçado ou forma contemporânea de escravidão”. (BRASIL, 2004 p.24) in: Guia escola apud (Declaração aprovada no Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças e adolescentes, Estocolmo 1996).

Com tudo o Guia Escolar – métodos para a identificação dos sinais de abuso sexual do Ministério da Educação, 2004 nos atenta para as seguintes consequências que o abuso pode trazer para a vitima: Sequelas dos problemas físicos gerados pela violência, como lesões hematomas. As gestações podem apresentar problemas cujas

causas podem ser psicossociais. Dificuldade de ligação afetiva e amorosa, dificuldade em manter uma vida sexual saudável, engajamento em trabalho sexual, (prostituição) vícios e etc.

3.1.1.1.1 VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Violência Psicológica – “compreende os atos de rejeição, humilhação, ameaça etc. fazendo com que o outro se sinta inferior, dependente e culpado” CUNHA, (2006 p. 9) In: apud, GUERRA, (2004).

A violência psicológica é uma forma sutil e perversa de causar dor na alma humana, por não deixar marcas físicas ela tende geralmente a ser ignorada, entretanto os estragos produzidos naqueles que a sofrem são profundos e de difícil cicatrização. A criança, pela sua peculiar condição em ser em desenvolvimento, é completamente indefesa a esse tipo de ataque. A rejeição, o isolamento, o medo, as humilhações, mutilam psicologicamente seu coraçãozinho indefeso, e causam feridas terríveis que iram sangrar até a sua vida adulta. Sabemos que cabe aos pais o papel de amar, proteger, cuidar, respeitar seus filhos e principalmente suas vontades, pois as escolhas dos pequenos é a vida quem traz, no entanto muitos não estão preparados para assumirem essa tarefa.

É importante ressaltar que a violência psicológica está presente em todas as modalidades de violência, pois a partir do momento que a vítima se sente ameaçada com medo afetando sua autoestima, seu psicológico está também sendo afetado.

3.1.1.1.1.1 NEGLIGÊNCIA

A Negligência – “é quando os pais ou responsáveis deixam de prover, intencionalmente os cuidados básicos necessários à sua saúde e ao bem estar, como na privação de alimentos, de cuidados higiênicos (negligência material), atenção e amor (negligência psicológica)”. (Cunha, 2006 p. 34) In: apud, (GUERRA, 2004);

4.0 OS PROGRAMAS DE COMBATE A VIOLÊNCIA INFANTIL E A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NESTA REDE DE DEFESA DE DIREITOS

4.1 O CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL “CREAS” E OS PROGRAMAS DESENVOLVIDOS ATRAVÉS DA PROTEÇÃO ESPECIAL DE MEDIA COMPLEXIDADE.

A proteção especial é um conjunto de programas e serviços especializados, com objetivo de reconstruir vínculos familiares e comunitários em defesa dos direitos e fortalecimentos das famílias e indivíduos que enfrentam situações de violação de direitos. (BRASIL, 2008).

O CREAS é uma unidade pública de atendimento especializado com abrangência municipal e regional, neste espaço físico são ofertados serviços de proteção a indivíduos e famílias vítimas de violência, maus-tratos e outras formas de violação de direitos. (BRASIL, 2008).

São ofertados serviços de orientação, apoio e de inclusão social visando à garantia e defesa de direitos a indivíduos (criança, adolescente, pessoas idosas, pessoas com deficiência e mulheres) e famílias com direitos violados e adolescentes em cumprimento de medidas sócio educativas em meio aberto (liberdade Assistida e Prestação de Serviços a Comunidade). Seus serviços tem impacto direto na comunidade e na reorganização e reestruturação da família, promovendo o resgate da autoestima e apontando meios de reinserção na vida social. (BRASIL, 2008).

A Proteção Social Especial de média e complexidade exigem um caráter mais intensivo, é quando o indivíduo e/ou família já foram violados, mas ainda há vínculos familiares e comunitários. Os serviços deste nível exigem uma estrutura técnica e operacional especializada, com atendimento especializado e monitoramento sistemático. (BRASIL, 2004).

Os serviços de combate à exploração sexual e ao abuso sexual de crianças e adolescentes é exemplo destas ações, bem como ao atendimento a população em situação de rua, aos adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto. (BRASIL, 2004).

Neste sentido são necessária a reestruturação técnica operacional e atenção especializada e individualizada de acompanhamento sistemático e monitorado como;

- ✓ Serviço de orientação e apoio sócio familiar;
- ✓ Plantão social;
- ✓ Abordagem de rua;
- ✓ Cuidado no domicílio;
- ✓ Serviço de habilitação e reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência;
- ✓ Medidas socioeducativas em meio- aberto;
- ✓ Prestação de serviços á comunidade e liberdade assistida.

A proteção especial de media complexidade visa à orientação, o convívio familiar e comunitário. A proteção especial é a modalidade de atendimento assistencial destinado às famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou psíquico, abuso sexual, uso de substancias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua situação de trabalho infantil, entre outros. (BRASIL, 2005).

4.1.1 OS PROGRAMAS DESENVOLVIDOS ATRAVÉS DA PROTEÇÃO ESPECIAL DE ALTA COMPLEXIDADE.

No que se refere à Proteção Social Especial de alta complexidade, ele atende casos de direitos dos indivíduos e familiares que já foram violados e também quando o vínculo familiar é rompido. Eles garantem proteção integral, moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para as famílias que se encontram sem referencia, ou está em situação de ameaça necessitando deixar o núcleo familiar ou comunitário, como exemplo pode citar;

- ✓ Atendimento Integral institucional;
- ✓ Casa lar;
- ✓ Republica;
- ✓ Casa de passagem;
- ✓ Albergue;
- ✓ Família substituta;

- ✓ Família acolhedora;
- ✓ Medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada).
- ✓ Trabalho protegido.

Os serviços de atividades continuadas, definidos no art.23 da LOAS, que visam a melhoria da vida da população e cujas ações estejam voltadas para as necessidades básicas da população, observando os objetivos princípios e diretrizes estabelecida nesta lei. A Política Nacional de Assistência Social prevê seu ordenamento em rede de acordo com os níveis de proteção social básica e especial de media e alta complexidade. “(LOAS, 2005)”.

4.1.1.1 A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA SEVAESCA PARA AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA INFANTIL.

O Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, foi implantado com o objetivo de atender, no âmbito da Política de Assistência, através de um conjunto articulado de ações, crianças e adolescentes vitimados pela violência domestica, com ênfase no abuso e exploração sexual. Vindo, também, criar condições que possibilitem às crianças e adolescentes vitimados e suas respectivas famílias, o resgate e a garantia dos direitos, o acesso aos serviços de assistência social, saúde, educação, justiça e segurança, esporte, lazer e cultura, assegurando compromisso ético, político e a multidisciplinaridade das ações.

O Programa SEVAESCA dispõe de profissionais devidamente preparados para atender as crianças e adolescentes vítimas de abuso e/ou exploração sexual, maus tratos violência física e psicológica É imprescindível à articulação entre Instituição e Conselhos Tutelares na aplicação das Medidas Específicas de Proteção.

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
III - em razão de sua conduta.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos. Constituição federal, art.98 e 101. “(Constituição Federal)”.

Vale explicar que o programa SEVAESCA, é de âmbito nacional, no entanto através do sistema descentralizado político administrativo que rege o Brasil, cabe a Prefeitura de cada município à sua administração. A Instituição conta com espaço físico adequado ao desenvolvimento das ações, contando com salas individuais para cada profissional. A articulação do Programa com as demais instituições da Rede de proteção é feita através de ofícios e boletim de ocorrência e etc.

O processo de formação do conhecimento desenvolve-se através de uma ação reflexiva sobre a prática, para um desvendamento da realidade. A troca de conhecimentos é fundamental para a construção de ações técnicas responsáveis.

O trabalho de forma articulada com diversas instituições no combate a violência domestica contra crianças e adolescente é de sua importância e podemos identificá-las como rede. Sendo elas; o Conselho Tutelar, a Defensoria Pública/Ministério Público, Juizado da Infância e da Adolescência, DP- Delegacia de Polícia, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Delegacia da Mulher, Hospital Regional e Programa SEVAESCA sendo estas o conjunto de instituições que formam a rede de proteção a criança e adolescentes.

Estas instituições visam à qualidade de um atendimento, trabalhando de forma multidisciplinar em prol das vítimas. Procurando de forma sistematizada atender crianças e adolescente que sofrem ou sofreram algum tipo de violência, na perspectiva do resgate e a garantia de seus direitos, sendo que, esses direitos serão facilitados com o acesso de todos, aos serviços de assistência social, saúde, educação, justiça, segurança, esporte, lazer e cultura.

4.1.1.1.1 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS REDES DE DEFESA DE DIREITOS DA CRIANÇA.

O trabalho do assistente social visa uma atuação embasada no seu projeto

ético-político, por meios de conhecimentos teóricos metodológicos visando uma atuação voltada na lutar contra todas as formas de violação de direitos sociais da criança e do adolescente.

Diante dos casos de violência podemos constatar alguns problemas muito difícil de se combater “o medo de denunciar”. Sendo que muitas vezes esses casos não são descobertos devidos o medo ou vergonha que a vitima possui ao relatar o caso, muitas delas desconhecem seus direitos e outras nem sabem que existem programas voltados para a defesa desta violação, há casos também de pessoas que são coniventes com a ação, pois ficam com receio de denunciar por se tratar o agressor (a) de algum membro da família.

Contudo podemos enfatizar que há diversos meios e fontes de notificação da violência, sendo de responsabilidade das instituições privadas e públicas, identificarem os casos e realizar a denúncia, encaminham-na imediatamente ao Conselho Tutelar para que juntamente com outras instituições, avalie o caso e sua gravidade e elabore o diagnostico multiprofissional, detectando se é uma situação de alto risco ou médio risco, para poder intervir.

O trabalho do assistente social deve ser focado principalmente na família dando prioridade e proteção a criança e o adolescente, com objetivo de intervir na integridade do menor. Sua intervenção profissional pode ocorrer de diversas formas, sendo elas no âmbito jurídico, médico, social e psicoterapêutico, variando de acordo com a gravidade da demanda.

(...) a atuação dos profissionais de Serviço Social é uma estratégia de defesa dos direitos da população atendida (...). O Serviço Social, inserido em um espaço privilegiado das políticas sociais, sugere de forma partícipa a construção e identificação das respostas profissionais comoconstitutivas das relações sociais. A instituição da profissão na divisão sócio-técnica do trabalho deve ser associada aos processos de estruturação e mudanças sofridas no âmbito das políticas sociais (CRESS, 2007:10).

A intervenção profissional pode ser realizada através da restauração dos vínculos familiares, mas quando os vínculos foram rompidos a intervenção deverá ocorrer de maneira protetiva momento a qual a criança é retirada da família e enviada o abrigo e posteriormente á adoção, ou programa de família substituta, e quando possível ela fica com algum familiar que não seja o agressor. (CRESS, 2007).

O trabalho com crianças e adolescente em situação de violência é um trabalho muito delicado, pois envolve as emoções da criança, muitas vezes mesmo ela sendo agredida, não aceita a ser retirada de seu ambiente familiar, devendo ter o profissional

ter muita cautela para não prejudicar essa criança ou adolescente.

Em alguns casos o profissional necessita de apoio policial, para que possa intervir na situação. Devido à alta complexidade que o caso requer é muito importante o profissional que atua nesta área realizar campanhas informativas para a população como também participar constantemente capacitações específicas para atuação com vítimas de violência, valorizando o posicionamento crítico, metodológico, a operacionalização, o incentivo dos projetos de família substituta, enfim uma prevenção para que estejam preparados para intervir de forma adequada. (CRESS, 2007).

O assistente social atua diretamente com as famílias e cabe a ele atuar de forma preventiva, sendo este um método muito importante, pois a sociedade não tem uma pré-compreensão dos direitos humanos em sua amplitude e complexidade, devendo o profissional atuar de maneira preventiva através de campanhas gerais, específicas, visando o esclarecimento dos pais no que tange a educação dos filhos valorizando a denúncia, e a informação dos direitos com intuito de minimizar da cultura de violência no país, sendo este um dos principais fatores causador da violência contra criança e adolescente. (CRESS, 2007).

O trabalho do assistente social dentro das redes de proteção social dispõe de competências que são norteadas por direitos e deveres constantes no Código de Ética Profissional e na Lei de Regulamentação da Profissão, levando em consideração que o profissional deve se afastar de ações tradicionais funcionalistas conservadoras onde visa atender apenas os casos individuais. Todavia a intervenção profissional deve ser pautada na intervenção social, orientada por esta perspectiva crítica pressupondo ao profissional, um papel que integre a leitura crítica da realidade e capacidade de identificação das condições materiais de vida, reconhecimento e fortalecimento os espaços e formas de luta e organização dos trabalhos na conquista de seus direitos.

Art. 3º - São deveres do (a) assistente social:

- a) desempenhar suas atividades profissionais, com eficiência e responsabilidade, observando a Legislação em vigor;
- b) utilizar seu número de registro no Conselho Regional no exercício da profissão;
- c) abster-se, no exercício da profissão, de práticas que caracterizem a censura, o cerceamento da liberdade, o policiamento dos comportamentos, denunciando sua ocorrência aos órgãos competentes;
- d) participar de programas de socorro à população em situação de calamidade pública, no atendimento e defesa de seus interesses e necessidades. (BRASIL, 1993, Art. 3).

O profissional Assistente Social em suas atribuições deve realizar pesquisas

que possam identificar as diversas situações de vida da população para a formulação de políticas e programas na assistência social que venham de encontro com a população, sempre elaborando e avaliando planos municipais e estaduais que venha de encontro com a política Social.

Realizar estudos sistemáticos com a equipe dos CRAS e CREAS, na perspectiva de análise conjunta da realidade e planejamento coletivo das ações, o que supõe assegurar espaços de reunião e reflexão no âmbito das equipes multiprofissionais;

Contribuir para viabilizar a participação dos(as) usuários(as) no processo de elaboração e avaliação do plano de Assistência Social; prestar assessoria e consultoria a órgãos da Administração Pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada à política de Assistência Social e acesso aos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

Estimular a organização coletiva e orientar(as) os usuários(as) e trabalhadores(as) da política de Assistência Social a constituir entidades representativas;

Instituir espaços coletivos de socialização de informação sobre os direitos sócio-assistenciais e sobre o dever do Estado de garantir sua implementação. (CFESS, 2009, p. 20).

O assistente social devem realizar assessoramento, identificar as demandas e fortalecer a formulação estratégias para a defesa e acesso aos direitos, fomentar a realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre acesso e implementação da política de Assistência Social como também realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais. Contudo objetiva organizar os procedimentos e realizar atendimentos individuais ou coletivos.

A atribuição dos profissionais requer competências e atribuições para a utilização de instrumentais adequados a serem utilizados a cada situação a ser enfrentada profissionalmente. O uso das técnicas e estratégias não deve contrariado objetivando, competências, nos atendimentos individuais das relações sociais, visando o fortalecimento de vivências e trocas afetivas em uma perspectiva subjetivista. (CFESS, 2009).

A definição das estratégias e o uso dos instrumentais técnicos devem ser estabelecidos pelo próprio profissional, que tem o direito de organizar seu trabalho com autonomia e criatividade, em consonância com as demandas regionais, específicas de cada realidade em que atua. (CFESS, 2009).

A intervenção profissional, na perspectiva aqui assinalada, pressupõe enfrentar e superar duas grandes tendências presentes hoje no âmbito das redes de proteção a criança e adolescente. A primeira é de restringir a atuação aos atendimentos emergenciais a indivíduos, grupos ou famílias, o que pode caracterizar a atuação

profissional como um “grande plantão de emergências”, ou um serviço cartorial de registro e controle das famílias para acessos a benefícios.

O trabalho do Assistente Social dentro das redes de proteção é a realização do projeto profissional numa perspectiva crítica exige uma formação qualificada e continuada e também a responsabilidade ética de cada Assistente Social, é uma inovação no campo da política de Assistência Social e é considerado um importante equipamento da proteção social básica e especial. (RODRIGUES, 1998).

Às práticas de intervenção social, faz-se necessário por meio de uma postura interdisciplinar, seja ela comunitária institucional ou governamental, e ela interfere, quase sempre, nas condições materiais de vida da população. A intervenção social é fruto de uma concepção e práxis “teoria e Prática” interdisciplinar, rompendo a visão individualista da profissão e pregando uma prática unificada entre as diversas áreas da profissão.

No Brasil estes programas são previsto pelo estatuto da criança e adolescente e tem como objetivo fundamental garantir o direito da convivência familiar e comunitária. Tais programas, timidamente considerados no início dos anos “a interdisciplinaridade, favorecendo o alargamento e a flexibilização no âmbito do conhecimento, pode significar uma instigante disposição para os horizontes do saber. (...) Penso a interdisciplinaridade, inicialmente, como postura profissional que permite se pôr a transitar o “espaço da diferença” com sentido de busca, de desenvolvimento da pluralidade de ângulos que um determinado objeto investigado é capaz de proporcionar, que uma determinada realidade é capaz de gerar, que diferentes formas de abordar o real podem trazer”. (RODRIGUES, 1998 P.156).

A interdisciplinaridade no Serviço Social está diretamente relacionada com a atuação da profissão (suas atribuições, responsabilidade e métodos de trabalho) no âmbito institucional. Desta forma, a prática interdisciplinar entre os assistentes sociais e outros profissionais das instituições faz com que o trabalho profissional seja realizado de maneira conjunta, pois atuação do Serviço Social tem como objetivo a ligação com outras áreas e, isto é, de suma importância para o desenvolvimento do trabalho. Pode-se dizer que a interdisciplinaridade entre os profissionais desenvolve, flexiona e viabiliza a interação com o diferente, tornando o trabalho e a intervenção com melhor eficácia. (RODRIGUES, 1998).

Tanto o serviço de Proteção Social Básica, quanto o serviço de Proteção Social especial, são serviços que visam e prestar atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade, riscos pessoais e sociais, com finalidades de fortalecer vínculos

familiares, promovendo e contribuindo para que seus direitos sejam cumpridos. (BRASIL, 2004).

“a interdisciplinaridade, favorecendo o alargamento e a flexibilização no âmbito do conhecimento, pode significar uma instigante disposição para os horizontes do saber. (...) Penso a interdisciplinaridade, inicialmente, como postura profissional que permite se pôr a transitar o “espaço da diferença” com sentido de busca, de desenvolvimento da pluralidade de ângulos que um determinado objeto investigado é capaz de proporcionar, que uma determinada realidade é capaz de gerar, que diferentes formas de abordar o real podem trazer”. (RODRIGUES; 1998, P. 156).

O serviço social no CREAS visa práticas de intervenção social sendo necessário uma postura interdisciplinar, seja ela comunitária institucional ou governamental, e ela interfere, quase sempre, nas condições materiais de vida da população. A intervenção social é fruto de uma concepção e práxis “teoria e Prática” interdisciplinar, rompendo a visão individualista da profissão e pregando uma prática unificada entre as diversas áreas da profissão. A interdisciplinaridade no Serviço Social está diretamente relacionada com a atuação da profissão, suas atribuições, responsabilidade e métodos de trabalho no âmbito institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar a história social da criança e do adolescente, onde vimos que os mesmos passaram despercebidos por um longo período da história. O reconhecimento do público passou por diversas transformações na sociedade, junto com a assistência e as políticas públicas que de forma gradativa foram se adequando até chegar a nossa contemporaneidade.

Ao nos situarmos no Brasil podemos atribuir a essa questão as lutas de classes, os movimentos sociais em busca de um estado democrático, no qual, estes foram um marco importante para a história brasileira. Somente em 1988, a Constituição Brasileira assume o Estado como Estado Democrático, reconhecendo a todos os cidadãos como sujeitos de direito, e a criança e o adolescente como seres em desenvolvimento. Depois disto a assistência cresceu gradativamente em prol deste público.

Junto a estas mudanças no que diz respeito ao direito da criança e do adolescente, foi criado o Projeto de Lei nº 2654/2003, conhecido como a Lei da

Palmada, que proíbe qualquer tipo de castigo físico contra crianças e adolescentes, estabelecendo o direito de serem educados sem o uso da violência física. O Projeto foi aprovado pela comissão de Educação da Câmara. E prevê mudança do novo Código Civil para retirar o dispositivo que não pune pais, responsáveis e educadores pelas palmadas, mesmo as pedagógicas. Conforme o artigo 395 do Código Civil, só poderá perder o pátrio poder o pai, a mãe ou responsável que castigarem crianças e adolescentes "imoderadamente".

Preocupados com a violência que se demonstrava tão em evidência, no ano de 2000, é elaborado o Plano Nacional de Enfrentamento a Violência Sexual Contra a Criança e o Adolescente. Neste plano estão as diretrizes para formulação de políticas e programas em defesa da criança e do adolescente. E foi nesta concepção que o Programa Sentinela, atual SEVAESCA, foi criado, o qual tem por objetivo a defesa e garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, busca identificar as causas e fenômenos de riscos, buscando maneiras para superar a situação onde houve a violação dos direitos da criança e do adolescente.

Contudo podemos concluir que o trabalho do assistente social na redes de defesa de direitos é um fator preponderante no desenvolvimento desta política, visto que o profissional visa desenvolver ações voltadas á construção e o desenvolvimento desses programas. Contudo a mediação do profissional objetiva encaminhar os usuários desta política nos programas específicos sendo que estes são desenvolvidos de acordo com o crescimento das expressões da questão social.

Todavia para um bom desempenho nas ações realizadas pelo profissional dentro dos programas sociais é necessário que o assistente social trabalhe em conjunto com outros profissionais visto que esta interdisciplinaridade trás grandes benefícios a população usuária quanto ao desenvolvimento destes programas, pois proporciona uma integrada, onde profissionais da área discutem situações voltadas á melhorias na prestação dos serviços, na elaboração de ações que venha de encontro com as necessidades do usuário como também na qualidade dos serviços prestados. Por isso acreditamos que tal procissão tende a cada dia crescer, pois suas ações estão destinadas a emancipação dos cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Maria Amélia. et al. **Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente** (1990), lei n.8069, 13 de jul. de 1990. 4 ed. Brasília, DF: Carama dos Deputados, 2003. (Série Fontes de Referência. Legislação, n.52).

BRASIL **Guia De Políticas E Programas Do Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate À Fome - MDS**, 2008

BRASIL Republica Federativa. **Guia Escolar: Métodos para Identificação de Sinais de Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes**. Ministério da Educação: Brasília, 2004.

CRESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para o Debate de Serviço Social na Educação**. Brasília, Jun. 2007.

Código de Ética de Serviço Social. **Lei 8662/93 de Regulamentação da Profissão**. 3d. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993

Constituição Federativa do Brasil. **Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

CUNHA, Maria Leonina Couto, **Modulo 1 do Curso de Capacitação: Violência Domestica contra Crianças e Adolescentes. Compreendendo o fenômeno**. Curitiba: CECOVI-Centro de Combate à Violência Doméstica Infantil, 2006.

CUNHA, Maria Leonina Couto, **Modulo 3 do Curso de Capacitação: Violência Domestica contra Crianças e Adolescentes. Na modalidade violência física**. Curitiba: CECOVI-Centro de Combate à Violência Doméstica Infantil, 2006.

CUNHA, Maria Leonina Couto, **Modulo 4 do Curso de Capacitação: Violência Domestica contra Crianças e Adolescentes. Na modalidade violência sexual**. Curitiba: CECOVI-Centro de Combate à Violência Doméstica Infantil, 2006.

CUNHA, Maria Leonina Couto, **Modulo 5 do Curso de Capacitação: Violência Domestica contra Crianças e Adolescentes. Na modalidade violência psicologia e negligencia**. Curitiba: CECOVI-Centro de Combate à Violência Doméstica Infantil, 2006.

CLIMENE, L.C.; BURALLI, K.O. *Violência familiar contra crianças e*

adolescentes. Salvador: Ultragraph, 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. et al. **Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade**. 27 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA **Lei. 8069/90**. Brasília: Senado Federal, 2003.

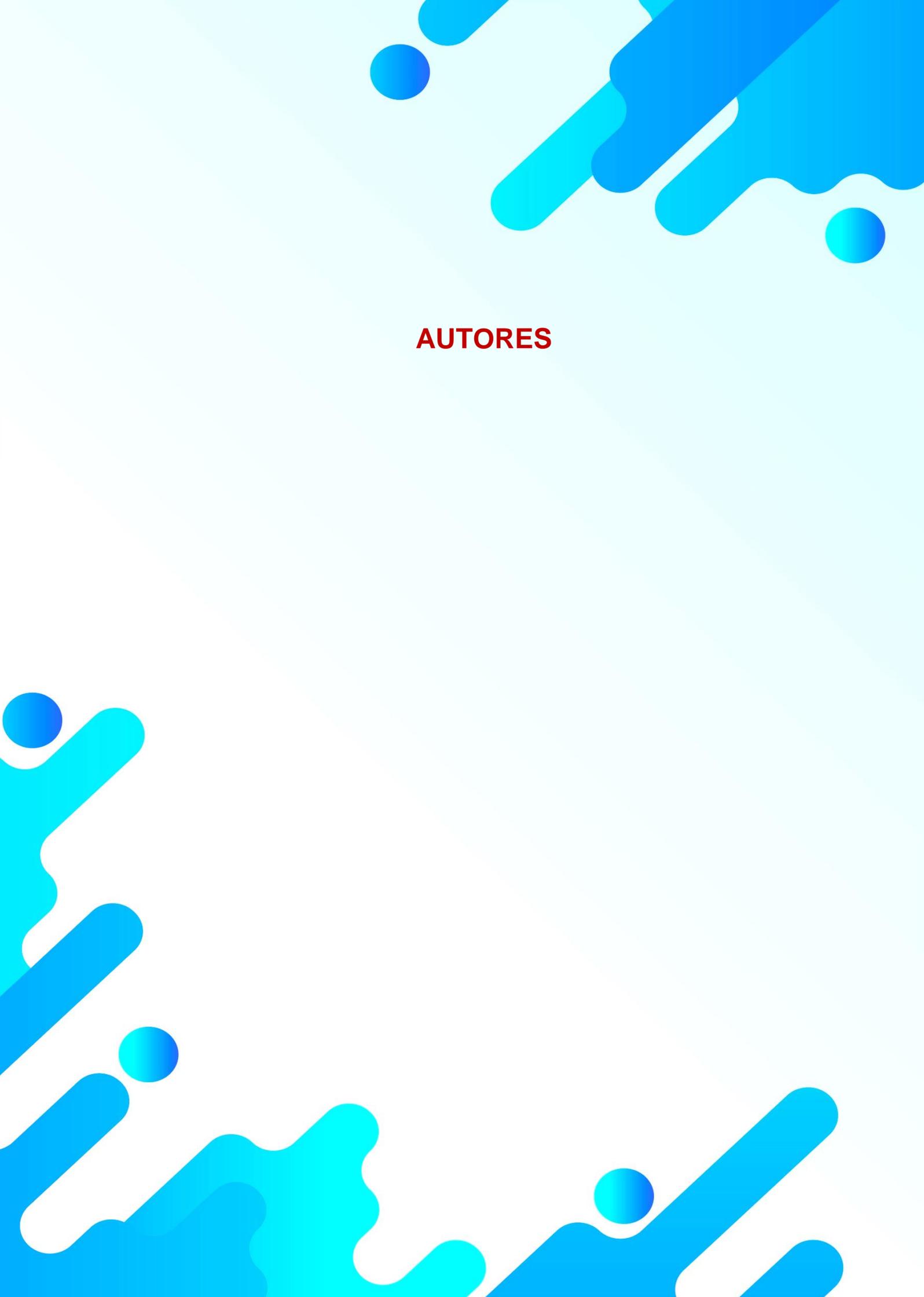
FRONTANA, Isabel C. R. da Cunha. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1999.

GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança**. In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). *História da vida privada: da Renascença ao século das luzes*. São Paulo Companhia das letras, 1991, p.311-330.

Secretaria municipal de Assistência Social. Programa “SEVAESCA” **Serviço de Enfrentamento à Violência, Abuso e Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes**, Vilhena – RO, 2004.

Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica do SUAS: Construindo Bases para a Implantação do Sistema Único de Assistência Social**. Brasília: MDS- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, 2005.

www.Globonoticias.2008.com.br



AUTORES

Abraão Danziger de Matos

É servidor público, nascido em Santos/SP, formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absolute Christian University e doutorando em Ciências Empresarias e Sociais pela UCES. E-mail: estudantegc@gmail.com.

André Lucas Antunes Dias

Graduando no curso bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da UFJF. E-mail: andre.antunes@estudante.ufjf.br.

Cáio César Nogueira Martins

Possui Bacharelado em Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC (2015), e em Ciência Política pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2018), bem como Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (2021). É especialista em Direito Eleitoral pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/Minas (2016). Atualmente é mestrando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Tem experiência nas áreas do Direito, Ciência Política, Sociologia e Educação.

Deomario Lauriano Machado

Graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência nas áreas da Ciência Política, Sociologia e Educação.

Fabício Roberto Costa Oliveira

Possui graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (2002), mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2005) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2012). É professor da Universidade Federal de Viçosa - UFV. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Religião e Sociologia dos Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: religião e política, história oral e movimentos sociais e ensino de sociologia.

Jociano Portugal de Jesus

Graduado em Geografia pela Faculdade Integrada de Ariquemes - FIAR. Especialista em Ensino de Geografia pela Faculdade Fasouza. Especialista em Ciências humanas e sociais aplicadas e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Geografia e História pela UNIFAV. Mestrando Ciências da Educação pela Amazônia Chrystian University na Flórida.

Jocimar Portugal de Jesus

Graduado em Letras Português e Inglês pela Faculdade Integrada de Ariquemes - FIAR. Especialista em Linguagens, suas tecnologias: e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Intervale. Especialista em Linguística aplicada pela Faculdade Intervale. Especialista em Cultura e literatura pela Faculdade Intervale. Especialista em Língua Inglesa pela Faculdade Fasouza. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Fasouza. Mestrando Ciências da Educação pela Amazônia Chrystian University na Flórida

Luzinete do Nascimento Caetano

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Bacharela em Serviço Social pela Uninter. Especialista em Língua Portuguesa e oratória pela Faculdade Intervale. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Intervale. Mestranda em Ciências da Educação pela Amazônia Chrystian University na Flórida

Lyon Vitor Borcard de Oliveira

Graduando no curso bacharelado interdisciplinar em ciências humanas da UFJF. E-mail: lyon.vitor@estudante.ufjf.br

Maracy Oliveira de Santana

Graduada em Direito pela Universidade Potiguar, Pós- graduada em Direito e Processo do Trabalho, Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atuação em Educação e Direito. E-mail: maracydesantana@gmail.com

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: maria.santos@ifrn.edu.br

Mary Diana da Silva Miranda Rodrigues

SEDUC/MT, Pedagoga, Mestre.

Patrícia Vidal Wanderley

Bacharela em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora, graduanda no bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela mesma universidade e Professora do Estado de Minas Gerais. Foi bolsista de Gilberto Felisberto Vasconcellos e do programa de Ações Educativas no Museu Ferroviário. Participou do corpo de organizadores da 6ª Jornada de Ciências Sociais da UFJF, foi colaboradora externa no GRUPEES-UFJF (Grupo de Pesquisa, extensão e ensino de Sociologia da UFJF) e bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de História e Sociologia da UFJF. Atualmente compõe o corpo de membros fundadores da Axios – Empresa Júnior de Ciências Sociais e é estagiária no Departamento de Memória e Patrimônio Histórico de Juiz de Fora – Dmpac/Funalfa.

Simony Maria Pereira de Medeiros

SEDUC/MT, Pedagoga, Especialista.

Vera Fernanda Moura Souza

Graduada em Pedagogia EPT.



ISBN 978-658997667-7



9

786589

976677



Editora
MultiAtual