

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO
DA CIDADE
CURSO DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE

DANIEL ANDRADE RANGEL

**O DIREITO DO CONSUMIDOR NO ATUAL MODELO DE
EDUCAÇÃO: uma análise da Base Nacional Comum Curricular**

CAMPOS DOS GOYTACAZES, RJ

Agosto de 2022

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES – UCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO
DA CIDADE
CURSO DE MESTRADO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE

DANIEL ANDRADE RANGEL

**O DIREITO DO CONSUMIDOR NO ATUAL MODELO DE EDUCAÇÃO: uma
análise da Base Nacional Comum Curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Gestão da Cidade da Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes/RJ, para obtenção do grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE.

Orientadora: Prof^ª. Ludmila Gonçalves da Matta, D.Sc

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Preparada pela Biblioteca da **UCAM – CAMPOS** 007/2023

Rangel. Daniel Andrade.

O direito do consumidor no atual modelo de educação: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. – 2022.

86 f.

Orientador(a): Ludmila Gonçalves da Matta.

Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão da Cidade – Universidade Candido Mendes – Campos. Campos dos Goytacazes, RJ, 2022.

Referências: f. 80-83.

1. Educação. 2. Direito do consumidor. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Matta, Ludmila Gonçalves da, orient. II. Universidade Candido Mendes – Campos. III. Título.

CDU – 37:347.7

Bibliotecária Responsável: Flávia Mastrogirolamo CRB 7^a-6723

DANIEL ANDRADE RANGEL

**O DIREITO DO CONSUMIDOR NO ATUAL MODELO DE EDUCAÇÃO: uma
análise da Base Nacional Comum Curricular**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Planejamento Regional e Gestão da Cidade, da Universidade Candido Mendes – Campos/RJ, para a obtenção do grau de MESTRE EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DA CIDADE.

Aprovada em 15 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ludmila Gonçalves da Matta, D.Sc – Orientadora
Universidade Candido Mendes

Prof. Rodrigo Anido Lira, D.Sc
Universidade Candido Mendes

Prof.^a Inês Cabral Ururahy de Souza, D.Sc
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

2022

Dedico este trabalho a minha família, fonte inesgotável de carinho, razão da minha luta diária, inspiração e motivação para seguir adiante. E a todos aqueles que, confrontados com as injustiças nas relações de consumo, se ressentem pela ausência de conhecimento e preparo à sua superação...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao nosso Deus Criador, pelo dom da vida, por me apontar o caminho em seu Filho Jesus, e me inspirar a cada dia, animado pelo Espírito Santo. À nossa Mãe Auxiliadora, pela proteção habitual, desde os tempos escolares, na aurora de minha vida.

À minha dedicada esposa Danielle e aos meus queridos filhos Maria Júlia, Ana Beatriz e Lucas, pela compreensão das ausências, pelo incentivo diante dos momentos de desânimo, e por me revelarem, ainda que silenciosamente, que por vocês tudo vale a pena.

Aos meus pais Edmar e Janir, pelo exemplo de vida pessoal e profissional, no sacerdócio diário por mim testemunhado, na lida enquanto pais e professores. Às minhas irmãs Suzana e Raquel, que comigo dividiram essa mesma “sala de aula doméstica”, pelo companheirismo e apoio.

Aos meus avós, consanguíneos e afins, pela presença e lembrança fraternas que me impulsionam. Aos meus sogros, José Luiz e Sandra, e demais familiares e amigos, pelo estímulo ao estudo e reconhecimento do esforço. À minha amiga de longa data, Natália Assed, cuja companhia em minha vida acadêmica, inclusive neste curso de Mestrado, trouxe diferencial para a minha formação.

À minha diletta e querida orientadora, Professora Ludmila da Mata, que transbordou seus conhecimentos de maneira generosa, lançando luzes para que eu pudesse aprender a caminhar por veredas pelas quais ainda não havia transitado com segurança. Sua competência, seu esforço e sua paciência foram decisivos para o deslinde deste trabalho, razão da minha eterna gratidão.

Ao Procon Campos, ao Juizado Especial Cível de Campos, às instituições de ensino e respectivos coordenadores pedagógicos que, abrindo suas portas, contribuíram para o arremate desta dissertação, com um toque de realidade.

A todos os professores e colegas, que comigo trilhamos essa caminhada do conhecimento, vencendo os obstáculos inusitados que a história nos impôs, com brilhantismo e resiliência.

Por fim, e não menos importantes, aos meus alunos, passados, presentes e futuros, por despertarem em mim a sede por me doar diariamente à causa do ensino, incansavelmente.

*Quando nascemos fomos programados
A receber o que vocês nos empurraram
Com os enlatados dos U.S.A., de nove as seis
Desde pequenos nós comemos lixo
Comercial e industrial
Mas agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de volta o lixo em cima de vocês
Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola
Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser
Vamos fazer nosso dever de casa
E aí- então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis*

Renato Júnior Manfredini

RESUMO

O DIREITO DO CONSUMIDOR NO ATUAL MODELO DE EDUCAÇÃO: uma análise da Base Nacional Comum Curricular

As relações de troca e de consumo remontam à criação das cidades, e esse fenômeno alcança grandes proporções a partir do atual sistema de produção, com o incremento da chamada sociedade de massa. Protagonizando essas relações, consumidores e fornecedores travam inúmeras negociações, desconhecendo no mais das vezes as “regras do jogo”, a saber as diretrizes estabelecidas pela Constituição da República (BRASIL, 1988), bem como as normas preconizadas pelo Código de Defesa do Consumidor (BRASIL, 1990) e demais atos normativos aplicáveis, no tocante aos direitos dos consumidores. Paralelo a isso, a educação para o consumo, tal como atualmente concebida no Brasil, carece ser estudada de forma crítica, a partir de uma análise da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017/2018), instrumento norteador das estratégias pedagógicas que alicerçam os currículos das unidades de ensino do país. A partir dessa realidade, buscou-se problematizar a questão do consumo e da educação a ele voltada, com vistas a identificar como a educação para o consumo, da maneira como vem sendo concebida e conduzida, tem influenciado na busca pelos direitos dos consumidores. Para tanto, traçou-se o desenvolvimento do direito do consumidor no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em termos legais e em termos das políticas públicas desenvolvidas para efetivação desse direito, além de se analisarem as propostas pedagógicas da educação em relação ao direito do consumidor, implementadas na educação básica nos níveis fundamental e médio, de acordo com a BNCC. Por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o fenômeno das relações de consumo e das políticas voltadas à educação para o consumo, foram pontuados aspectos históricos e legais atinentes à temática, realizando-se uma leitura atenta da BNCC a fim de se identificar como e em que momentos esse instrumento abordou a educação para o consumo. Com intuito exploratório, apresentaram-se dados acerca do volume de atendimentos, coletados a partir da rede de proteção aos consumidores no município de Campos dos Goytacazes, e realizou-se uma série de entrevistas com coordenadores pedagógicos de instituições de ensino do citado município, buscando-se entender como os conteúdos propostos pela BNCC vêm sendo abordados. Ao final, constatou-se que a temática da educação para o consumo limita-se ao consumo consciente, sustentabilidade e meio ambiente, educação financeira e alimentar, o que revela um tangenciamento do conhecimento das normas referentes ao consumo.

Palavras-chave: educação; consumo; BNCC.

ABSTRACT

CONSUMER RIGHTS IN THE CURRENT EDUCATION MODEL: an analysis of the National Curricular Common Base

Exchange and consumption relations date back to the creation of cities, and this phenomenon reaches great proportions from the current production system, with the increase of the so-called mass society. Protagonizing these relationships, consumers and suppliers engage in numerous negotiations, most often ignoring the “rules of the game”, namely the guidelines established by the Constitution of the Republic (BRASIL, 1988), as well as the norms recommended by the Consumer Defense Code (BRASIL, 1990) and other applicable normative acts, with regard to consumer rights. At the same time, consumer education, as currently conceived in Brazil, needs to be studied critically, based on an analysis of the National Common Curricular Base - BNCC (BRAZIL, 2017/2018), a guiding instrument for the pedagogical strategies that underpin the curricula of the country's teaching units. From this reality, we sought to problematize the issue of consumption and education aimed at it, with a view to identifying how consumer education, in the way it has been conceived and conducted, has influenced the search for consumer rights. In order to do so, the development of consumer rights in Brazil was traced from the Federal Constitution of 1988 (BRASIL, 1988), in legal terms and in terms of public policies developed to implement this right, in addition to analyzing the pedagogical proposals of the education in relation to consumer rights, implemented in basic education at primary and secondary levels, according to the BNCC. Through a bibliographic research on the phenomenon of consumer relations and policies aimed at consumer education, historical and legal aspects related to the theme were punctuated, carrying out a careful reading of the BNCC in order to identify how and in what moments this instrument addressed consumer education. With an exploratory purpose, data were presented about the volume of attendances, collected from the consumer protection network in the municipality of Campos dos Goytacazes, and a series of interviews was carried out with pedagogical coordinators of educational institutions in the aforementioned municipality, seeking to understand how the contents proposed by the BNCC have been approached. In the end, it was found that the theme of education for consumption is limited to conscious consumption, sustainability and the environment, financial and food education, which reveals a tangency of knowledge of the rules regarding consumption.

Keywords: education; consumption; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências e habilidades do Ensino Fundamental, segundo a BNCC	48
Figura 2 – Competências Gerais da Educação Básica, etapa Ensino Médio - BNCC	59
Figura 3 – Ranking de Fornecedores mais reclamados no Procon Campos em 2017Fonte: Superintendência PROCON Campos dos Goytacazes, 2020.	67
Figura 4 – Ranking de Fornecedores mais reclamados no Procon Campos em 2018.....	67
Figura 5 – Ranking de Fornecedores mais reclamados no Procon Campos em 2019.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atendimentos PROCON Campos dos Goytacazes	65
Quadro 2 – Ações judiciais distribuídas perante os Juizados Especiais Cíveis de Campos dos Goytacazes.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Código Civil
CDC	Código de Defesa do Consumidor
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRFB/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
FONAJE	Fórum Nacional de Juizados Especiais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEC	Juizado Especial Cível
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NADAC	Núcleo de Distribuição, Autuação e Citação
NEM	Novo Ensino Médio
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRC	Política Nacional das Relações de Consumo
SAC	Serviço de Atendimento ao Consumidor
SENACON	Secretaria Nacional do Consumidor
SNDC	Sistema Nacional de Defesa do Consumidor
TJRJ	Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE CONSUMO.....	12
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	14
1.3 METODOLOGIA.....	15
1.4 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	17
2 A EVOLUÇÃO DO DIREITO DO CONSUMIDOR NO BRASIL.....	18
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	18
2.2 A LUTA PELOS DIREITOS DOS CONSUMIDORES NO BRASIL.....	21
2.3 O MARCO LEGAL DA DEFESA DO CONSUMIDOR: UMA RUPTURA DE PARADIGMAS.....	23
2.4 A REDE DE PROTEÇÃO AOS CONSUMIDORES.....	27
3 O DIREITO DO CONSUMIDOR NA EDUCAÇÃO.....	30
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	30
3.1.1 Breve exposição acerca dos caminhos da educação.....	30
3.1.2 A evolução do direito à educação no Brasil.....	33
3.2 MARCO LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	37
3.3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O ADVENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	41
3.3.1 As competências gerais da BNCC e a etapa do Ensino Fundamental	46
3.3.2 A etapa do Ensino Médio pós-reforma e na estrutura da BNCC	56
4 EDUCAÇÃO E CONSUMO: UMA ANÁLISE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES	63
4.1 UM BREVE PANORAMA A PARTIR DAS DEMANDAS DO PROCON CAMPOS...	63
4.2 A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO A PARTIR DE UMA REALIDADE: CASO DAS ESCOLAS	70
5 CONCLUSÃO.....	76
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.....	84
ANEXO 1 – PONTOS DE VISTA ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....	86

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE CONSUMO

A partir das profundas mudanças no processo industrial de elaboração de bens e produtos, dada a modernização dos meios empregados bem como a divisão seriada do trabalho, nota-se que a lógica capitalista centrada no consumo se consolidou, incutindo no seio social a necessidade da constante aquisição e apropriação como motor do desenvolvimento econômico. Aliada a isso, a standardização dos gostos e dos métodos contratuais se estabeleceu, dada a busca pelo incremento da produção e a rapidez das relações de troca, o que vem se intensificando com o *e-commerce* e as novas formas de encurtamento das distâncias entre consumidores e fornecedores.

Na esteira da sociedade de massa, no atual estágio do sistema de produção, com a ditadura dos comportamentos na era das redes sociais, a intensificação das relações de consumo tende a propiciar conflitos de interesse entre os atores nela inseridos, sob os auspícios do Estado na condução de suas políticas públicas, notadamente nos campos da ministração da justiça e da educação.

De um lado, fornecedores empreendem práticas comerciais cada vez mais dinâmicas, encurtando distâncias e acelerando as relações na busca do lucro, despertando necessidades e modelando novas tendências em face de seus clientes. De outro, consumidores se lançam, muitas vezes às cegas, numa arena de desejos a serem saciados, pautando seus comportamentos de consumo em parâmetros estabelecidos à sua revelia, passando ao largo de seus direitos por vezes ignorados, e com frequência deixando de acionar a rede de proteção que lhes é posta à disposição.

Nota-se que parcela significativa da população brasileira desconhece os direitos e deveres estabelecidos pela legislação consumerista vigente, o que agrava ainda mais sua

condição de vulnerabilidade frente aos fornecedores. Noutra giro, uma lacuna quase despercebida pode ser detectada nas estruturas de ensino, já que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) contempla previsões no mínimo tímidas quanto ao tema educação para o consumo.

Agravando tal cenário, pode-se constatar que educadores buscam suprir esse hiato na formação de seus educandos com noções daquilo que quase empiricamente concebem como educar para o consumo, perpassando por questões como o consumo consciente, educação financeira, alimentar, combate ao desperdício, instruções quanto ao respeito ambiental etc., ignorando, eles mesmos, na maioria das vezes, as previsões estabelecidas pela Política Nacional das Relações de Consumo, constante do Código de Defesa do Consumidor (Lei Federal n.º 8.078/90, art. 4º - CDC), que normatiza a questão com outros regramentos específicos (BRASIL, 1990).

Apesar desse sistema amplo, posto à disposição da sociedade de consumo, a falta de conhecimento em virtude dos baixos índices de escolaridade da população faz com que a realidade vivenciada atualmente no Brasil esteja em descompasso com a vislumbrada tutela efetiva dos direitos, mormente no que tange aos interesses sociais e coletivos.

Bem verdade que, décadas atrás, a realidade do ensino brasileiro revelava-se no mínimo desanimadora. Mas, recentemente, esse cenário tem se modificado, apesar dos baixos índices de escolarização da população. Segundo dados do IBGE, ao formular a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, no Brasil, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, ou seja, cerca de 11 milhões de analfabetos. Segue a pesquisa informando que, também em 2019, aproximadamente 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4% galgaram completar o ensino superior. Considerou-se a faixa etária de 25 anos ou mais, vez que essas pessoas já poderiam ter concluído o seu processo regular de escolarização (IBGE, 2019).

A partir dos dados apresentados pelo IBGE pode-se inferir que parcela reduzida da população consegue alcançar os níveis mais elevados de escolaridade. Dentre esses, aqueles que optam pelo curso de Direito são 10,4% na rede pública e 17,3% na rede privada, considerando-se o montante de alunos matriculados nos cursos de graduação na modalidade presencial, segundo dados do Censo da Educação Superior, referente ao ano de 2018. Ainda segundo os dados constantes do referido censo, há que se considerar que desses, apenas cerca de pouco mais de 56% chegam a concluir o bacharelado em Direito (IBGE, 2019).

Faz-se essa digressão para indagar: uma vez que o ensino sistematizado da defesa do consumidor se encontra concentrado no curso de Direito, e via de regra nos últimos períodos (a depender da grade curricular das instituições de ensino superior, no 7º ou 8º período), como a população brasileira tem sido instruída quanto aos seus direitos básicos enquanto consumidora?

A construção de uma sociedade livre, justa e solidária, enquanto objetivo fundamental republicado, constitucionalmente consagrado, pode estar ameaçada ante o atual modelo de educação para o consumo adotado no Brasil, marcado pela abstenção ou pouca ênfase nos níveis fundamental e médio de ensino. Não obstante constar expressamente da BNCC, dentre as competências gerais da educação básica, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como o respeito e a promoção de uma consciência para o consumo responsável em âmbito local, regional e global, na prática as diretrizes implementadas no campo do ensino não parecem contribuir com esse mister.

Posta a questão em análise, segue-se no traçado dos objetivos da presente pesquisa, que busca especialmente desnudar o cenário da educação para o consumo no Brasil.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Da maneira como concebida ou mesmo conduzida nas últimas décadas, há que se perquirir a problemática envolvendo a educação para o consumo no Brasil e a forma como a mesma vem sendo trabalhada nas escolas, mormente diante do advento da Lei 8.078/90 (Código de Defesa do Consumidor - CDC), bem como da aludida Base Nacional Comum Curricular - BNCC, nas etapas do ensino fundamental e médio.

Diante do exposto e, ainda, considerando o campo de estudo (as relações de consumo e a educação curricular existente, voltada para essa prática), os sujeitos envolvidos (consumidores, fornecedores e educadores) e o objeto de estudo (o atual modelo de educação para o consumo e os direitos dos consumidores), o presente trabalho tem por objetivo identificar como a educação para o consumo, da maneira como vem sendo concebida e conduzida nas últimas décadas, tem influenciado na busca pelos direitos dos consumidores.

Para tanto, é indispensável traçar o desenvolvimento do direito do consumidor no Brasil a partir da Constituição Cidadã de 1988, em termos legais e em termos das políticas públicas voltadas à defesa dos consumidores.

Outrossim, mister serem analisadas as propostas pedagógicas da educação em relação ao direito do consumidor, implementadas no ensino referente à Educação Básica, em suas etapas do ensino fundamental e ensino médio, conforme o estabelecido na BNCC.

1.3 METODOLOGIA

Os recursos metodológicos utilizados no presente estudo consistem na pesquisa bibliográfica/documental sobre o fenômeno das relações de consumo e as políticas públicas voltadas à educação para o consumo, tais como legislação vigente (Política Nacional das Relações de Consumo, Política Nacional de Educação para o Consumo), e a respectiva menção do tema junto à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1990, 2015, 2018).

A metodologia adotada circunscreve-se na abordagem qualitativa do tema, que permite que se alcance um nível de realidade que não pode ser mensurado por pesquisas quantitativas, muito embora se tenha lançado mão de dados estatísticos de órgãos da rede de proteção, para uma melhor compreensão do tema. Tudo isso a partir de um levantamento bibliográfico, com a compilação de conceitos teóricos que, associados entre si, conduzem a uma análise e reflexão sobre o conjunto de regras e princípios previstos na legislação de proteção ao consumidor, sobretudo no que tange à educação para o consumo e seu reflexo na efetivação dos direitos legalmente previstos.

Numa primeira etapa, remontou-se a evolução do direito do consumidor no Brasil, mediante exposição da legislação vigente e dos fatos que ensejaram a eclosão das políticas públicas que lhes são afins, mormente com a estruturação da rede de proteção concatenada para a consecução dos direitos preconizados aos consumidores.

Num segundo momento, a partir de dados fornecidos pelo Ministério da Educação, buscou-se mergulhar no direito do consumidor com foco na educação, perpassando seu marco legal e perscrutando a denominada Base Nacional Comum Curricular, com ênfase na educação básica, etapas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2017).

Ao cabo, foram coletados alguns dados estatísticos junto ao PROCON Campos e o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, na busca por ilustrar o atual cenário da rede de proteção aos direitos dos consumidores na prática. Completando essa breve análise empírica, foram promovidos contatos com coordenações pedagógicas de algumas unidades escolares das redes pública e privada de Campos dos Goytacazes/RJ, escolhidas por amostragem, com vistas a apresentar um panorama da educação relacionada ao consumo, enquanto experiências práticas atualmente vivenciadas pelos alunos.

Para tanto, com intuito exploratório foram realizadas entrevistas com abordagem qualitativa a coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública e da rede privada de ensino de Campos dos Goytacazes, os quais trabalham diretamente na construção dos currículos escolares, a partir das proposições da BNCC.

A seleção dos entrevistados foi feita mediante contato prévio com as escolas, todavia é importante ressaltar que houve resistência por parte tanto de algumas das instituições de ensino procuradas, quanto de alguns dos educadores em participar das entrevistas, sendo justificada por fatores diversos tais como escassez de tempo e acúmulo de tarefas, incompreensão quanto à utilidade da pesquisa, frustração decorrente de colaborações anteriores sem o devido retorno, ou mesmo desconhecimento da temática proposta. Essas barreiras, para serem vencidas, demandaram argumentação e esclarecimentos em diálogo com a direção das unidades escolares, sendo certo que nem sempre as investidas foram exitosas.

Ultrapassada essa abordagem inicial, agendadas as entrevistas presenciais, aplicou-se um conjunto de perguntas, distribuídas em duas partes: uma primeira, destinada à qualificação dos entrevistados, contendo dados como nome, função desempenhada na instituição e tempo de exercício, sexo, idade, formação (graduação e pós-graduação); já na segunda parte, as indagações tocavam o cerne da educação para o consumo, partindo da percepção pessoal do que se compreende por “consumo” e “educação para o consumo”, passando pela citação de exemplos práticos, inclusive quanto à experiência do conhecimento da legislação aplicável ao tema, até chegar propriamente à atuação pedagógica escolar e à vivência da temática com aplicação no currículo, a partir dos ditames da BNCC. Ao final, tornando a uma perspectiva pessoal, estimulou-se uma visão crítica sobre a eficiência das estratégias utilizadas pela instituição quanto à temática da educação para o consumo e os direitos dos consumidores, além de se perquirir quanto à importância desse estudo (Apêndice 1).

Para a análise das informações coletadas, organizou-se todo o material para apreciação do conteúdo a partir da valorização dos aspectos abordados, tomando-se por base a análise de conteúdo de Bardin (2011 apud OLIVEIRA, 2015). Segundo a técnica proposta por essa autora, “(...) trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados, baseados na dedução que leva ao objetivo: a inferência que tem por base os indicadores de frequência” (OLIVEIRA, 2015, p. 88). De tal modo que a análise de conteúdo possibilita descrever e interpretar mensagens emitidas por sujeitos, documentos, fotografias entre outros, e não se limita às expressões ditas pelos entrevistados, mas engloba, também, o contexto e as circunstâncias em que tal emissão se insere, atentando-se ao conjunto de expressões latentes no momento da abordagem (OLIVEIRA, 2015).

Assim, segue-se à apresentação dos capítulos e os respectivos temas abordados.

1.4 APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Repisar, em revisão bibliográfica, os contornos históricos do surgimento da sociedade de massa, na perspectiva da cidade e dentro da lógica do sistema capitalista de produção, até o advento das normas de proteção e defesa do consumidor, deflagram esta empreitada, formando o capítulo 2.

Ato contínuo, investiga-se a forma como o tema consumo vem sendo enfrentado na educação brasileira, a partir de um mergulho nas previsões da Base Nacional Curricular do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2017), na busca de caminhos possíveis ao alcance de uma nova realidade, o que se encontra sediado no capítulo 3.

Ademais, no capítulo 4 apresenta-se levantamento de dados junto aos órgãos que compõem a rede de proteção ao consumidor na cidade de Campos dos Goytacazes, abordando em números a questão da educação para o consumo e a procura às instituições de proteção desses direitos, na prática. Os órgãos públicos selecionados como fontes foram o Procon Campos e o Juizado Especial Cível da Comarca de Campos dos Goytacazes, cujos dados corroboram com o panorama nacional.

Ainda em sede do referido capítulo 4, busca-se retratar o atual panorama das experiências vivenciadas pelos alunos, no tocante ao que se denominou chamar de educação para o consumo e a forma como, na prática, esse conteúdo é (ou não é) ministrado aos discentes, explorando-se os resultados advindos de pesquisa de campo consistente em entrevistas com coordenadores pedagógicos de escolas das redes pública e privada, do município de Campos dos Goytacazes/RJ.

Por fim, a conclusão, seguida das referências que embasam o presente estudo, o arrematam.

2 A EVOLUÇÃO DO DIREITO DO CONSUMIDOR NO BRASIL

Antes de propriamente se adentrar ao tema central deste trabalho, como intróito abordam-se alguns aspectos históricos do advento da defesa do consumidor e o surgimento da necessidade de implementação de direitos em tutela aos consumidores, de um cenário externo internacional, até o cenário interno, a realidade brasileira. Daí são perpassados nos estudos os marcos históricos e legais dessa conquista, indicando a atual rede posta à disposição para a proteção aos consumidores.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

A origem do fenômeno do consumo guarda íntima relação com o surgimento das cidades. Numa dialética curiosa, comércio e cidade se entrelaçam desde muito tempo, já que “o comércio faz parte da razão de ser da cidade”, “viabiliza a sua existência, explica a sua organização e justifica muito do movimento e animação que nesta acontece” (SALGUEIRO; CACHINHO, 2009, p. 9).

Compreendida como território físico, corpóreo, a cidade guarda suas origens a partir do nascimento e das transformações do ambiente urbano na Europa e no Oriente Próximo. De acordo com os ensinamentos de Leonardo Benevolo, as primeiras aldeias se organizaram há aproximadamente 10 mil anos, no período Neolítico, marcadas por serem estabelecimentos estáveis nas proximidades dos locais de trabalho. E, há cerca de 5 mil anos no Oriente Próximo, algumas aldeias se transformaram em cidades, marcadas pela produção de um excedente de alimentos, para a manutenção de uma população de especialistas (artesãos, mercadores, guerreiros e sacerdotes). Veja-se (BENEVOLO, 1997, p. 23):

A cidade – local de estabelecimento aparelhado, diferenciado e ao mesmo tempo privilegiado, sede da autoridade – nasce da aldeia, mas não é apenas uma aldeia que cresceu. Ela se forma, como pudemos ver, quando as indústrias e os serviços já não são executados pelas pessoas que cultivam a terra, mas outras que não têm esta obrigação, e que são mantidas pelas primeiras com o excedente do produto total. Nasce, assim, o contraste entre dois grupos sociais, dominantes e subalternos: mas, entretantes, as indústrias e os serviços já podem se desenvolver através da especialização, e a produção agrícola pode crescer utilizando estes serviços e estes instrumentos. A sociedade se torna capaz de evoluir e de projetar a sua evolução.

Prossegue atentando para a chamada civilização greco-romana, que a partir do século VII a.C. desenvolve essa organização numa grande área econômica na Bacia Mediterrânea. O Império Romano notabilizou-se por seus métodos de colonização a partir da estruturação do território (mediante a construção de estradas, pontes, aquedutos etc.), divisão dos terrenos agrícolas, fundação de novas cidades e descentralização das funções políticas ao final do Império, transformando-se Roma na “urbe”, a cidade por excelência, a capital (Benevolo, 1997).

Após a transição operada pelas civilizações feudal e burguesa, chega-se à denominada era industrial, marcada pela produção com métodos científicos em massa e de massa, onde o excedente produzido é distribuído à população, que pode, sem obstáculos, se desenvolver economicamente, balizada pelos limites do equilíbrio do ambiente natural (BENEVOLO, 1997). Assim, o desenvolvimento industrial se encontra nos primórdios da denominada sociedade de consumo, como bem aponta Salgueiro e Cachinho (2009, p. 12):

A lógica do mercado e da organização da produção, segundo os princípios tayloristas e fordistas, invadirá progressivamente todas as esferas da vida social e das espacialidades, incluindo a própria organização urbana, convertendo tudo em mercadoria e transformando o espaço de modo a facilitar a produção industrial e assegurar a reprodução econômica da força de trabalho.

A partir dessa profunda mudança na forma de se organizar a sociedade, dada a maneira como elaborados os produtos, mediante o monopólio das decisões desse processo nas mãos dos detentores dos meios de produção, ocorre o fenômeno denominado massificação da sociedade do consumo, na busca por atender à crescente demanda, como bem aponta Almeida (2019, p. 33):

O advento da Revolução Industrial do aço e do carvão, que se inicia na Inglaterra entre os séculos XVIII e XIX, gerou grande migração da população residente na área rural para os centros urbanos. Esse novo contingente populacional começou, ao longo dos tempos, a manifestar ávido interesse pelo consumo de novos produtos e serviços capazes de satisfazer suas necessidades materiais.

O estabelecimento da chamada produção em série, que determinou a homogeneização da produção, trouxe o incremento da oferta com vistas a atender as necessidades cada vez maiores da população que migrava para as cidades, em busca de emprego. Nos ensinamentos de Rizzatto Nunes (2013, p. 43):

Essa produção homogeneizada, “standartizada”, em série, possibilitou uma diminuição profunda dos custos e um aumento enorme de oferta, indo atingir, então, uma mais larga camada de pessoas. Este modelo de produção é um modelo que deu certo; veio crescendo na passagem do século XIX para o século XX; a partir da Primeira Guerra Mundial houve um incremento na produção, que se solidificou e cresceu em níveis extraordinários a partir da Segunda Guerra Mundial com o surgimento da tecnologia de ponta, do fortalecimento da informática, do incremento das telecomunicações etc.

Na esteira desse estímulo ao consumo, com a ampliação da capacidade de produção que, por conseguinte, atrai trabalhadores às áreas urbanas, gerando um frutuoso mercado consumidor, dado o incremento da renda familiar e do poder de compra, surgem instrumentos até hoje presentes nas práticas comerciais, tais como as vitrines que despertam interesse dos que por ela passam, a publicidade e as revistas de modas, além de grandes armazéns, que acima de tudo “desempenham um importante papel de iniciação das senhoras da burguesia numa aprendizagem que o consumo de massas vem depois generalizar” (SALGUEIRO; CACHINHO, 2009, p. 13).

O modelo de produção industrial, concebido no seio da sociedade capitalista contemporânea, é planejado unilateralmente pelo fornecedor, seja ele fabricante, produtor, construtor, prestador de serviço etc. Daí decorre o fenômeno da massificação dos gostos, dos comportamentos, despertando nos consumidores necessidades inadiáveis, localizadas na centralidade de suas vidas, culminando no que Bauman nomeou “revolução consumista” (BAUMAN, 2008, p. 38):

(...) um ponto de ruptura de enormes consequências, que, poderíamos argumentar, mereceria o nome de “revolução consumista”, ocorreu milênios mais tarde, com a passagem do consumo ao “consumismo”, quando aquele, como afirma Colin Campbell, tornou-se “especialmente importante, se não central” para a vida da maioria das pessoas, “o verdadeiro propósito da existência”.

Notadamente, a bilateralidade cede lugar à unilateralidade de produção, onde “o fornecedor seria o responsável exclusivo por ditar os caminhos da relação de consumo, sem a participação efetiva, e, em regra, do consumidor” (ALMEIDA, 2019, p. 33). O surgimento de impasses mostrou-se inevitável, dada a maior atenção dispensada ao aspecto quantitativo do

que ao aspecto qualitativo dos produtos e serviços, sendo certo que a Revolução Tecnológica, operada no pós Segunda Guerra Mundial, contribuiu ainda mais à ampliação da produção em larga escala.

Questões como a fragilidade dos consumidores frente ao poderio econômico dos fornecedores, dado o risco advindo dos produtos e serviços colocados no mercado, as inadequações destes na hora de atingirem as suas finalidades, informações prestadas de maneira escassa ou irregular, além das questões envolvendo educação alimentar, a proteção ao meio ambiente, incluindo-se a destinação final adequada dos resíduos sólidos, culminam numa balança desequilibrada na relação travada entre consumidor e fornecedor.

À guisa de constatação, notem-se os apontamentos de Ahmed e Ahmed (2018, p. 81):

O atual perfil da sociedade de consumo (e as consequências advindas de tal modelo no que tange aos desequilíbrios ambientais) resultou não especificamente do crescimento econômico propiciado pela Revolução industrial, mas de uma nova perspectiva de apropriação, pelos detentores do capital, dos recursos ambientais, explorando-o de forma indiscriminada por força do emprego das tecnologias cada vez mais modernas. E tal produção em larga escala, em busca da máxima eficiência, vem causando imensuráveis impactos ambientais, cujas consequências são indistintamente sentidas por todos os habitantes do planeta.

Em 15 de março de 1962, o Presidente Norte-Americano John F. Kennedy enviou mensagem ao Congresso Nacional de seu país, reconhecendo o caráter universal da proteção dos direitos do consumidor, fato esse que se tornou um marco na luta pela defesa do consumidor (consagrando o dia 15 de março como o dia mundial dos consumidores), e no reconhecimento da vulnerabilidade dos consumidores. Em 1985, a Organização das Nações Unidas estabeleceu, por meio da Resolução 39.248, as Diretrizes para a Proteção do Consumidor, destacando a importância da participação dos governos na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à defesa do consumidor (BRASIL, 2021).

No tocante à sociedade brasileira, o fenômeno seguiu passos bem peculiares, conforme exposto na seção 2.2.

2.2 A LUTA PELOS DIREITOS DOS CONSUMIDORES NO BRASIL

A proteção e defesa dos consumidores, no Brasil, surgiu como consequência da industrialização tardia do país nas décadas de 1960 e 1970, no fenômeno denominado substituição de importações, seguida das crises de ordem econômica e social que assolaram o país na década de 1980 (BRASIL, 2021).

No início da segunda metade do século XX, anunciam-se no cenário brasileiro leis como a de n.º 1.521/1951 (regula crimes contra a economia popular) e a de n.º 4.137/1962 (trata da repressão ao abuso do poder econômico), que tangenciaram a temática das relações de consumo, não se propondo propriamente ao estabelecimento de normas consumeristas.

A Lei Delegada n.º 4, de 26 de setembro de 1962 (BRASIL, 1962), por sua vez, dispunha sobre a intervenção no domínio econômico, com vistas a assegurar a livre distribuição de produtos necessários ao consumo da população, estabelecendo mecanismos para que o governo brasileiro pudesse regular diretamente a atividade econômica, imiscuindo-se nas relações de troca, prevendo inclusive o controle de abastecimento pela distribuição de bens de consumo no mercado. Ademais, preconizou um extenso rol de sanções penais e administrativas a serem imputadas aos fornecedores que atuassem fora de seus parâmetros, focando sua perspectiva mais na resposta estatal do que propriamente nos direitos dos consumidores.

Surgem, na década de 70, os primeiros órgãos de defesa do consumidor, alavancados pelas fortes mobilizações sociais provocadas pelo processo inflacionário e a consequente elevação do custo de vida da população brasileira. O movimento consumerista aprofundou-se ainda mais na década seguinte (anos 80), dada a recessão econômica vivenciada e o processo de redemocratização do país, havendo um claro objetivo de inclusão do valor defesa do consumidor nos debates da Assembleia Nacional Constituinte (BRASIL, 2021).

Em 1985 foi criado o Conselho Nacional de Defesa do Consumidor, importante na difusão da defesa do consumidor no Brasil, com destacada atuação na construção de propostas na Assembleia Constituinte, o que possibilitou a edição da denominada Política Nacional de Defesa do Consumidor.

Mas foi com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - CRFB/88, a Constituição Cidadã, que a proteção do consumidor restou consagrada como direito fundamental do cidadão, além de princípio balizador da ordem econômica, atribuindo ao Estado a incumbência de promover o valor da defesa do consumidor a partir de uma legislação específica - Arts. 5º, XXXII c/c 170, V, ambos da CRFB/88 (BRASIL, 1988).

Divisora de águas no tocante à causa consumerista, a elevação à condição de direito fundamental pressupõe uma série de consequências, como bem exposto por Garcia (2017, p. 3):

A inclusão da defesa do consumidor como direito fundamental na CF vincula o Estado e todos os demais operadores a aplicar e efetivar a defesa deste ente vulnerável, considerado mais fraco na sociedade. É o que chamamos de “força normativa da Constituição”, na expressão de Konrad Hesse, em que a Constituição, ou os direitos nela assegurados, em especial os direitos fundamentais, não são meros programas ou

discursos a serem seguidos, mas apresentam força de norma (norma jurídica), passível de ser executada e exigível. A Constituição, sob o novo enfoque que se dá ao direito privado, funciona como centro irradiador e marco de reconstrução de um direito privado brasileiro mais social e preocupado com os vulneráveis. Na belíssima expressão de Cláudia Lima Marques, a Constituição seria a garantia e o limite de um direito privado construído sob seus valores (principalmente os direitos fundamentais), transformando-o em um “direito privado solidário”.

Vale dizer, a partir do movimento do neoconstitucionalismo e do pós-positivismo, responsáveis por profundas mudanças na maneira de se pensarem as normas no período pós Segunda grande Guerra Mundial, o papel das normas constitucionais, bem como sua força, restaram redefinidos, passando a Constituição a ocupar posição central no Ordenamento Jurídico vigente. E por ser paradigma, todas as normas que estão abaixo dela lhe devem coerência, bebendo de um mesmo fundamento de validade. O antigo “direito privado” passou a sofrer aquilo que a doutrina constitucionalista convencionou chamar “releitura ou filtragem constitucional”, e uma necessária especialização das normas se impôs, em decorrência do pluralismo pós-moderno (TEPEDINO, 2004).

A partir do texto constitucional e de uma intervenção estatal voltada a dar atenção direcionada aos denominados grupos de vulneráveis da sociedade, tais como crianças e adolescentes, idosos, pessoas com necessidades especiais etc., foram criados diversos microsistemas legislativos (Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Estatuto da Pessoa com Deficiência), tendentes a implementarem tratamento adequado, prestigiando-se a isonomia material, verdadeira medida de equidade alçada à condição de princípio constitucional (BRASIL, 1988).

Ora, na seara das relações de consumo não foi diferente, posto que notadamente marcada pela desigualdade de forças entre seus sujeitos, por razões históricas, dentre outros fatores. Sob a égide constitucional de 1988, a proteção legislativa adveio após dois anos de intensos debates, culminando na entrada em vigor da Lei Ordinária n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990.

Na seção 2.3 aprofunda-se na compreensão da Política Nacional das Relações de Consumo, e as políticas públicas dela derivadas.

2.3 O MARCO LEGAL DA DEFESA DO CONSUMIDOR: UMA RUPTURA DE PARADIGMAS

Fixadas as premissas históricas do nascimento de uma legislação em prol dos interesses dos consumidores, vale registrar a lógica do pensamento jurídico então predominante, estabelecida pela Codificação Civil da época (CC/1916). De cunho individualista, posto que

influenciada pelo liberalismo então vigente, ostentava uma visão patrimonialista e patriarcalista, utilizando-se de uma técnica legislativa baseada na previsão de inúmeros artigos em um único Código, tendente a unificar e regradar todas as relações de direito privado (FARIAS; ROSENVALD, 2010, p. 17).

Contudo, já na segunda metade do século XX registrou-se a falência desse modelo, reconhecendo-se a necessidade de uma especialização dos ramos do Direito, já que aquele Código Civil pressupunha, para a sua aplicação, a equivalência de forças entre as partes envolvidas, o que não se achava em relações como as de Direito do Trabalho, Direito da Criança e do Adolescente e Direito do Consumidor, dentre outras. A partir dessa especialização jurídica, como bem apontado por Farias e Rosenvald (2010, p. 16), nascem os chamados microssistemas com vistas a melhor atender esses grupos de vulneráveis, detectados no seio da sociedade.

Como visto alhures, o imperativo constitucional previsto no art. 48 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT, no sentido da elaboração de uma legislação especial voltada à proteção do consumidor, consolidou-se quando da edição da Lei 8.078, de 11 de setembro de 1990, denominada Código de Defesa do Consumidor (CDC). Repousa sua ideia central no reconhecimento da vulnerabilidade como característica de todo consumidor e no estímulo a comportamentos pautados pela boa-fé objetiva nas relações de consumo, estabelecendo uma legislação moderna e amparada em técnica legislativa à frente de seu tempo, preconizando a chamada Política Nacional das Relações de Consumo - PNRC (BRASIL, 1990). Composta por cento e dezenove artigos, distribuídos em seis títulos, a legislação consumerista edificou-se de maneira didática, apresentando logo em seu primeiro dispositivo o seu fundamento constitucional e suas características, seguido da conceituação dos elementos subjetivos (consumidor e fornecedor) e objetivos (produtos e serviços) da relação de consumo (BRASIL, 1990). Em continuidade, a PNRC apresenta seus objetivos e princípios, coroando o reconhecimento da vulnerabilidade do consumidor no mercado de consumo como seu princípio motor, seguido da boa-fé objetiva, norteadora de práticas e condutas transparentes, leais e corretas, na busca da “harmonização dos interesses dos participantes das relações de consumo” (BRASIL, 1990).

A construção e aplicação da legislação consumerista, na expressão de Bruno Miragem, “constrói-se em torno da vulnerabilidade” (2020), vale dizer, do reconhecimento dessa condição de fragilidade multifator ostentada pela parte dos consumidores. Como bem aponta Miragem (2020, p. 1):

A ordem jurídica defende o consumidor porque reconhece a necessidade de fazê-lo, identificando sua situação desigual em relação aos demais agentes do mercado (os fornecedores). Seu propósito fundamental é promover o equilíbrio das partes na relação de consumo, mitigando os efeitos de uma relação de subordinação estrutural do consumidor ao fornecedor (igualdade) de modo a assegurar sua regular ação na realização de seus interesses legítimos no mercado (liberdade).

A justificar o direito fundamental da defesa do consumidor, a vulnerabilidade se revela nos aspectos técnico (ausência de conhecimentos especializado sobre o produto ou serviço adquirido), jurídico (compreendendo a falta de conhecimento, pelo consumidor, dos direitos e deveres inerentes à relação de consumo) e, em paralelo a esta, a científico (que abrange também a ausência de conhecimentos em economia ou contabilidade pelo consumidor, que permeiam a contratação), além do aspecto fático, real ou socioeconômico (relevado em diversas situações concretas de reconhecimento da subordinação do consumidor ao fornecedor, no bojo da relação por eles travada. Já se fala, ainda, de outras categorias de vulnerabilidade, quais sejam a informacional (dando conta da maior dificuldade do consumidor em amearhar informações relevantes sobre a contratação e autodeterminar seu comportamento diante delas) e a vulnerabilidade cibernética (diante da intensificação das relações em meio virtual, e suas vicissitudes).

Nessa toada, o inciso IV do aludido art. 4º do CDC estabelece também como um de seus princípios “a educação e informação de fornecedores e consumidores, quanto aos seus direitos e deveres, com vistas à melhoria do mercado de consumo” (BRASIL, 1990). Como bem aponta Garcia (2017, p. 67):

Por este princípio é dever de todos, Estado, entidades privadas de defesa do consumidor, empresas, etc., informar e educar o consumidor a respeito de seus direitos e deveres, para que possa atuar de maneira mais consciente no mercado de consumo, acarretando, conseqüentemente, uma sociedade mais justa e equilibrada.

Essa formação deveria ser tal que refletisse na melhoria das relações, com o oferecimento de produtos e serviços com maior qualidade, mais bem identificados e com volume de informação adequado, com vistas à sua regular fruição. No entanto, na realidade cotidiana nem sempre isso ocorre, abrindo espaço para práticas abusivas por parte dos fornecedores (previstas em rol exemplificativo, constante do art. 39, do CDC), que merecem ser combatidas por instrumentos igualmente preconizados na lei consumerista.

Assim, o art. 5º do referido codex prevê a chamada rede de proteção aos consumidores, determinando que o Estado constitua assistência jurídica, integral e gratuita, além da instituição das Promotorias de Justiça de Defesa do Consumidor, das Delegacias Especializadas, bem

como dos Juizados Especiais Cíveis, e o estímulo à criação e desenvolvimento de associações em prol dos consumidores, dentre outros. Esse ponto deverá ser aprofundado no tópico seguinte.

Um verdadeiro rol de direitos denominados básicos restou esculpido no art. 6º da legislação de proteção ao consumidor, estabelecendo uma série de prerrogativas à parte mais fragilizada da relação de consumo, tais como a proteção à vida, à saúde e à segurança contra riscos decorrentes das práticas no fornecimento de produtos ou serviços, o direito à educação e à informação adequada e clara acerca dos desdobramentos das relações travadas, além da proteção contra práticas comerciais coercitivas e desleais, incluindo-se aí cláusulas abusivas, bem como o direito à efetiva reparação de danos e à facilitação da defesa do consumidor em juízo (BRASIL, 1990).

Como bem detectado por Almeida, acerca da previsão dos direitos do consumidor (ALMEIDA, 2019, p. 283):

(...) o novo modelo de produção em massa, surgido no período pós-revolução industrial do aço e do carvão, exigiu uma legislação específica capaz de proteger o vulnerável da relação jurídica de consumo. Assim, a forma encontrada para conseguir reequilibrar uma relação tão desigual foi conferir direitos aos consumidores e impor deveres aos fornecedores.

Referido autor, citando Cavalieri Filho, tece considerações acerca do que seriam esses “direitos básicos” previstos na legislação (ALMEIDA, 2019, p. 283):

Direitos básicos, nesse contexto, podem ser definidos como “aqueles interesses mínimos, materiais ou instrumentais, relacionados a direitos fundamentais universalmente consagrados que, diante de sua relevância social e econômica, pretendeu o legislador ver expressamente tutelados”.

Ora, é pacífico na doutrina e jurisprudência pátrias que esse elenco de direitos não se exaure em si, mas apenas pretende exemplificar um patamar mínimo sob o qual se assenta a defesa do consumidor, sendo certo que a norma consumerista dialoga com as demais leis vigentes no ordenamento jurídico pátrio, de modo a alargar a proteção que busca envidar. Essa é a inteligência do art. 7º da Lei 8.078/90, cujos termos, pelas lentes da jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça, permite que “sempre que uma lei garantir algum direito para o consumidor, ela poderá se somar ao microsistema do CDC, incorporando-se na tutela especial e tendo a mesma preferência no trato da relação de consumo” (BRASIL, 2010).

Nesse mesmo viés de proteção preconizando direitos, segue a legislação protecionista estabelecendo novos parâmetros à responsabilidade civil (tanto no aspecto do fato do produto ou do serviço, quanto no aspecto do mero vício do produto ou do serviço), prazos de garantia

legalmente impostos, além de regramentos específicos sobre práticas mercadológicas diuturnas, tais como a oferta, a publicidade, a cobrança de dívidas, os arquivos de consumo, além de práticas e cláusulas abusivas que circundam as relações dessa natureza (BRASIL, 1990).

Como se sabe, de nada adiantaria a previsão de diversos direitos, sem que tal ato fosse acompanhado de uma rede de instrumentos de proteção, na busca da efetivação desses direitos. Veja-se conforme exposto na seção 2.4.

2.4 A REDE DE PROTEÇÃO AOS CONSUMIDORES

A partir da vigência do CDC (BRASIL, 1990) e da nova mentalidade por ele encampada, se formou uma rede de proteção aos consumidores, com a instituição de vários órgãos e entidades voltadas à consecução das diretrizes e metas da aludida Política Nacional, com ênfase para a criação, por intermédio do Decreto n.º 7.738, de 28 de maio de 2012, da Secretaria Nacional do Consumidor (Senacon), que compõe a estrutura do Ministério da Justiça e Segurança Pública, e cujas atribuições derivam do art. 106 do CDC e do art. 3º do Decreto n.º 2.181/97 (BRASIL, 2022).

A Senacon está voltada ao planejamento, elaboração, coordenação e execução da Política Nacional das Relações de Consumo, objetivando garantir a proteção e o exercício dos direitos do consumidor, promover a harmonização das relações de consumo, incentivar a integração e a atuação conjunta dos membros do Sistema Nacional de Defesa do Consumidor - SNDC, bem como participar de organismos ou encontros em geral (fóruns, comissões ou comitês nacionais e internacionais), que se relacionem com o tema da defesa do consumidor (BRASIL, 2021).

Vale registrar que o aludido SNDC foi criado com vistas a ser integrado por Procons, Ministério Público, Defensoria Pública e entidades civis de defesa do consumidor, atuando de forma articulada com a Senacon. Busca, a partir da análise dos desafios enfrentados pela sociedade de consumo, traçar estratégias de ação tendentes a promover fiscalizações, harmonizar entendimentos, elaborar políticas públicas adequadas à proteção dos consumidores, dentre outras medidas (BRASIL, 2021).

Com atribuições estabelecidas pela Lei 8.078/90 e pelo Decreto n.º 2.187/97, surgem os Procons consistentes em órgãos estaduais e municipais de proteção e defesa do consumidor, atuando no âmbito local, em atendimento aos consumidores e com papel fiscalizatório importante na consecução da Política Nacional de Defesa do Consumidor. Em 2009 foi criada a PROCONBRASIL - Associação Brasileira de Procons, com vistas a promover o

fortalecimento dos Procons em todo o território nacional, e salvaguardar, por via de consequência, os interesses dos consumidores.

À guisa de exemplo, em Campos dos Goytacazes, o Procon foi instituído em 02 de janeiro de 1997, com o propósito de realizar atendimento qualificado aos munícipes, aprimorando as relações de consumo a partir das demandas encaminhadas pelos consumidores, atuando tanto preventiva quanto repressivamente.

Insta citar, ainda, um importante marco no percurso da consolidação da defesa dos consumidores, a saber a edição da Lei 9.099, de 26 de setembro de 1995. Esse instrumento normativo foi o responsável pela criação dos chamados Juizados Especiais Cíveis e Criminais, aqueles muito conhecidos como Juizados de Pequenas Causas. Informados pelos critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, além da busca pela conciliação, exercem papel fundamental na promoção ao respeito dos direitos dos consumidores, lesionados ou sob ameaça de lesão por parte dos fornecedores (BRASIL, 1995).

O papel crucial dos Juizados Especiais se demonstra uma vez que, ausente a cobrança de custas judiciais em primeira instância, bem como sendo desnecessária a presença de advogado nas causas cujo valor não exceda vinte salários mínimos, conforme preconizam seus Arts. 9º e 54, torna-se meio viável à consecução dos direitos violados, decorrentes das relações de consumo, muitos dos quais seriam relegados ao esquecimento, acaso necessário deduzir pretensão perante os Juízos Cíveis, os quais não ostentam as mesmas benesses, ora indicadas (Brasil, 1995).

Vale registrar que o FONAJE - Fórum Nacional de Juizados Especiais, criado em 1997, tem por objetivo congrega magistrados do sistema de Juizados Especiais e suas Turmas Recursais, uniformizando procedimentos, expedindo enunciados e contribuindo para o desenvolvimento do referido sistema, tão relevante à consecução dos direitos dos consumidores (FONAJE, 2021).

Fato é que a edição da Lei 9.099/95 vem cumprindo seu papel instrumental de acesso à Justiça, inclusive com a prestação de assistência judiciária, na forma do art. 56 da aludida lei. No entanto, ainda há muito a se evoluir, mormente no sentido da prática de atos tendentes à educação da sociedade quanto à efetivação de seus direitos.

Para além da previsão de um número infindável de regras, a legislação consumerista arquitetou-se em princípios que pudessem formar uma consciência coletiva para o consumo, capaz de gerar o desenvolvimento da sociedade de consumo como um todo, e não apenas quanto às questões particulares de cada um dos consumidores. Mas, como em toda sociedade, a eclosão

de uma cultura genuína passa por questões afetas à educação daquele povo, o que será abordado no capítulo 3.

3 O DIREITO DO CONSUMIDOR NA EDUCAÇÃO

Visto o direito do consumidor em seu nascedouro, insta analisar em que medida a educação vem contribuindo para a edificação do conhecimento, por parte dos estudantes brasileiros, na seara dos direitos dos consumidores. Aborda-se, para tanto, os caminhos da educação em suas principais vertentes (tradicional e crítica), bem como o histórico da evolução da educação brasileira, desde o período colonial até os dias de hoje. Ato seguinte, desnuda-se o marco legal com base no qual a educação restou engendrada no Brasil, passando pela Constituição Cidadã de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases e o Estatuto da Criança e do Adolescente; para, a partir daí, se promover um mergulho nos Planos Nacionais de Educação e propriamente na Base Nacional Comum Curricular, em suas etapas do ensino fundamental e médio, com o propósito de entender de que maneira o tema direito do consumidor foi abordado.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

3.1.1 Breve exposição acerca dos caminhos da educação

Falar em educação para o consumo pressupõe perscrutar de que maneira a legislação vigente aborda e sistematiza o tema, não apenas no enfoque do consumo mas também sob a ótica dos bancos escolares. E, numa relação interessante, tem-se que a medida das políticas educacionais voltadas ao consumo, em maior ou menor grau, parece influenciar na maneira como a sociedade busca implementar os direitos que possui, ou mesmo os que acredita ter. Daí a necessidade de se debruçar sobre os caminhos da educação, até chegar ao atual estágio.

Jean Jacques Rousseau, reconhecido por sua teoria do contrato social, também trouxe contribuições à educação, mormente no tocante a como formar um cidadão. Para ele, o homem, numa trajetória linear, deixaria seu estado de rusticidade e simplicidade para alcançar um estado

civilizatório; nesse ínterim, dada a sua desnaturação, deveria ser educado para respeitar a vontade geral em detrimento da sua individualidade, atribuindo-se à educação um papel cívico e civilizador, permeado pelo amor à pátria (BOTO, 2012).

Carlota Boto, professora de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em seu artigo intitulado *Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras*, revisitando o pensamento rousseauiano, observa que (ROUSSEAU, 2006, p. 106 apud BOTO, 2012):

A máxima da legitimidade governamental seria “seguir em tudo a vontade geral” (p.91). O legislador conforma-se às leis da vontade geral, e a economia política corresponde à administração conforme tais leis (p.94). As vontades particulares devem convergir para a vontade geral; e a virtude é fruto dessa adequação do particular ao coletivo. [...]

A educação, no Discurso sobre economia política, é defendida como dever público, como “a tarefa mais importante do Estado.

Ainda numa perspectiva conservadora da educação, Durkheim, numa visão sociológica, teceu a seguinte fórmula (DURKHEIM, 2018, p. 53):

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente.

Nesse espectro, acreditava-se que todos são compostos por estados mentais e acontecimentos peculiares à vida pessoal, mas também são permeados por um “sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte”, tais como as crenças religiosas, práticas morais, tradições e opiniões coletivas de toda sorte, de cuja soma resulta o denominado “ser social”. O fim último da educação seria, na visão do autor, a constituição desse ser em cada um dos integrantes da sociedade (DURKHEIM, 2018, p. 53).

A educação, vista como um instrumento na construção de uma sociedade onde haja comunhão de ideias e de sentimentos, vem ao longo dos tempos exigindo do Estado o desempenho de um papel ativo na elaboração de políticas propiciadoras de um terreno fértil. Vale ressaltar que no desempenho desse mister, sob a ótica há pouco indicada, o Estado assumiria papel auxiliar às famílias, numa função coletiva de adaptar o educando ao meio social e às exigências para uma convivência harmoniosa (DURKHEIM, 2018).

Em contrapartida, alavancados por uma visão crítica (educação crítica ou pedagogia crítica), acadêmicos como “Henry Giroux, Ira Shor, Michel Apple, Paulo Freire, Antonio

Gramsci, John Dewey, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros” (VICENTINI, 2015, p. 1) buscaram aprofundar estudos acerca das relações de poder e dominação, opressão, justiça, igualdade, bem como identidade, realizando conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, culminando numa compreensão crítica da sociedade e em práticas libertadoras, capazes de gerar transformações sociais e pessoais (VICENTINI, 2015).

Partindo da análise da escolarização do modelo tradicional, a pedagogia crítica busca indagar como tornar significativa a educação com vistas a torná-la emancipadora e não meramente uma reprodução de ideologias pautadas pelo capitalismo. No Brasil, seu expoente maior, Paulo Freire, sustentou que tal modelo tradicional de educação funciona basicamente para alienar grupos oprimidos (VICENTINI, 2015, p. 3):

Freire explorou a natureza reprodutora da cultura dominante, tendo analisado sistematicamente como ela funciona por meio de práticas sociais e textos específicos. Essa cultura objetiva cumprir a função de produzir e preservar uma ‘cultura do silêncio’ (GIROUX, 1997, p. 148). A pedagogia crítica de Freire pauta-se na capacitação dos estudantes e professores a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo.

Aludido educador sustentou ser indispensáveis a criticidade e a conscientização para a superação do que denominou “alienação” dos indivíduos imersos na sociedade capitalista. Para ele, “a escola, sendo um aparelho ideológico do Estado, tem como função reproduzir e manter a ideologia e a ordem vigente”, mantendo, portanto, os alunos tão somente num nível superficial da realidade, afastados de uma compreensão crítica profunda dos fatos sociais. De tal modo que “a escola, reproduzindo os interesses da classe dominante, tornará o homem cada vez mais escravo da sua própria condição, isto é, um objeto ou meramente uma ‘coisa’, contribuindo para as permanentes injustiças e desigualdades sociais” (VICENTINI, 2015, p. 10).

Nessa mesma linha de ideias, partindo da análise de três elementos, quais sejam o campo, o capital e o *habitus*, Bourdieu aponta que o sujeito não deve figurar como mero suporte de estruturas preexistentes, no processo de reprodução cultural e social. O campo equivaleria ao contexto onde acontecem as disputas; o capital pode ser encarado sob a ótica daquilo que é suscetível de ser objeto de apreensão; e o *habitus* como sendo o capital incorporado, introjetado. Na prática, há uma relação entre o *habitus* e o campo, mediada pelo capital, com uma tendência à reprodução ou permanência da realidade posta pela classe dominante. Para Bourdieu (2007, p. 295):

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre classes. A ciência da reprodução das estruturas entendidas como sistema de relações objetivas capaz de transmitir suas propriedades de relação aos indivíduos aos quais tais propriedades preexistem e aos quais sobrevivem, não tem nada a ver com o registro analítico das relações que se estabelecem no âmbito de determinada população. Este postulado tanto se aplica à conexão entre o eixo escolar das crianças e a posição social de suas famílias como no caso das relações entre as posições ocupadas pelas crianças e pelos pais.

E ainda pondera, acerca do papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural (BOURDIEU, 2007, p. 297):

Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos.

Ainda hoje, a visão tradicional conservadora e a visão crítica da educação convivem, dividindo espaços e opiniões, adeptos e práticas. E as escolhas curriculares ensejam debates e reflexões: quem dita os rumos da educação e a quem ela “serve”?

Fato é que a educação se encontra umbilicalmente conectada ao desenvolvimento social, e como tal influi nas relações de troca, notadamente no consumo. No Brasil, esse fenômeno se repete, caminhando juntos educação e economia, política, aspectos sociais, o que dita o ritmo da evolução das práticas educacionais, e que será desbravado no ponto 3.1.2.

3.1.2 A evolução do direito à educação no Brasil

No cenário brasileiro, a implantação e o desenvolvimento das práticas educacionais podem ser explicados na carona de fatos políticos, econômicos e sociais que marcaram a história tupiniquim (CRUZ SOBRINHO, 2011).

Nos idos de 1549 a Coroa Portuguesa determinou uma mudança administrativa na colônia brasileira; “com o comissionamento de Tomé de Sousa, foi estabelecido o primeiro governo geral do Brasil. Junto com o governador geral, a primeira ordem religiosa também aporta no Brasil, tratava-se da Companhia de Jesus”. Um dos primeiros feitos da citada Ordem Jesuíta foi a criação do Colégio da Bahia (SILVA, 2006, p. 16-17).

Tempos depois, a reboque de uma série de medidas de reorganização econômica, social, administrativa, jurídica e sobretudo política em Portugal, o Marquês de Pombal, então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, determinou a libertação dos indígenas com vistas a educá-los e integrá-los à cultura e à sociedade portuguesa, visando a enfraquecer os jesuítas e proteger o território da colônia contra invasores. Criam-se, entre 1759 e 1822, as vilas e nelas são instituídas escolas para ensinar a língua portuguesa (FLEXOR, 2006). Destaque para a criação das faculdades (1808), voltadas à formação das elites.

Mas, propriamente, a formação e organização do sistema público de educação atribui-se ao período imperial (1822 a 1889), na qual a educação passa ao controle do Estado, responsável pela criação de uma rede de escolas, estabelecendo currículos, sua padronização e integração em níveis, na esteira da Constituição Imperial de 1824. Fato é que a influência das classes dominantes e sua visão de mundo interferiram decisivamente no processo legislativo e na conformação dessas bases (NUNES, 2006, p. 1):

Cada sociedade organiza o seu sistema educacional de acordo com a concepção de mundo tida pela classe dominante na época, expressa através do poder legislativo, que cria as leis e do poder executivo, que as põe em prática. As leis representam uma forma de materialização da concepção de mundo de quem está no poder, e são postas em execução pela sociedade civil. Através do sistema escolar estas idéias dominantes são inculcadas nos alunos de modo a se transformarem em padrões de orientação para o seu comportamento.

Sob a batuta positivista na educação, e o ideário liberal, o período compreendido como primeira República (1889 a 1930) se notabilizou pelas reformas política e administrativa do ensino a partir de 1920 (MAGALHÃES, 2006). Com a revolução de 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, pautada a educação no projeto nacionalista da denominada “Era Vargas” (1930 a 1945), que buscou o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, sob forte influência do nacionalismo no cenário capitalista vivenciado no mundo àquela época. No campo econômico, atuava o Estado empreendedor, acompanhado pelo Estado de Bem-Estar social, que buscava assegurar um rol de garantias e direitos sociais. O avanço do Imperialismo Mundial fez crescer um sentimento nacionalista, gerando esforços tendentes ao desenvolvimentismo e à integração regional, dada a preocupação da manutenção do território nacional. A escola desempenhou papel fundamental nessa engrenagem, fomentando uma nova ideologia educacional (BRITO, 2006, p. 12):

Assim, o período que vai dos anos 30 aos anos 60 foi importante tanto para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também para a penetração efetiva de uma nova ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando para tal a necessidade de reorganização do ensino.

Destaque para a Constituição de 1934, que em seu Art. 149, ainda que como norma programática, alçou a Educação à condição de direito social, determinando aos estados federativos a organização de seus respectivos sistemas de ensino. Notabilizaram-se, ainda, as Leis Orgânicas de Ensino ou Reforma Capanema, as quais já no período denominado “Estado Novo” (1937 a 1945) foram responsáveis pela reformulação do ensino profissionalizante e a formação de burocratas, além da remodelação do ensino secundário em ginásio, clássico e científico, e no ensino militar (BRITO, 2006).

Inaugurando a fase do Nacional Desenvolvimentismo (1946 a 1964), a Constituição de 1946 promoveu a expansão da ideia de gratuidade do ensino secundário, e atribuiu à União a competência para legislar acerca das diretrizes e bases da educação. A década de 1950 ficou marcada pela problemática nacional-desenvolvimentista consubstanciada numa política econômica substitutiva de importação, baseada nas exportações tradicionais e nas substituições de importações industriais de consumo. O planejamento estatal ganha força, e o Estado passa a figurar como o principal agente regulador da atividade econômica, seguindo uma visão keynesiana. O Estado deveria se ocupar do planejamento, aparecendo como investidor, regulador e protetor do mercado e da indústria. A educação passa a ser vista como instrumento importante para o desenvolvimento, peça chave no planejamento, conforme bem detectou Cruz (2006, p. 5):

Portanto, no âmbito da educação formula-se a tese da educação como instrumento de desenvolvimento social e, para tanto, o ponto de partida está na educação. No entender de Prebisch (1963), a educação enquanto um elemento dinâmico do processo de desenvolvimento, não se limita ao campo estrito da economia, mas alcança todo o horizonte da sociedade. Deste ponto de vista, a primeira expressão tangível da política redistributiva da renda deverá começar pelo investimento social nos recursos humanos e pela efetiva oportunidade de acesso à educação. Sob o influxo dessa concepção de Educação, passa-se então a admitir a ideia de planejamento impondo dessa forma ao Estado funções complexas.

Insta salientar que as mudanças implementadas pelo Plano de Metas, de Juscelino Kubitschek, moldaram um novo cenário para a educação brasileira, com foco na questão da diminuição das desigualdades regionais e sociais. Foi exatamente nesse cenário histórico que se deu a tramitação da primeira Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), envolvendo polêmicas centradas nos debates

acerca da escola particular versus escola pública, e centralização ou descentralização da gestão (CRUZ, 2006). Como bem pontuado por Cruz Sobrinho (2011, p. 3):

Quer dizer, por 400 anos a elite política, econômica e religiosa continua impedindo o desenvolvimento da universalização da educação no Brasil e, para isso, sempre tentando manter esse impedimento através da legislação. Somente com a Lei. 4.024/1961 é que se tem a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional voltada para todos os níveis de ensino, infelizmente já ultrapassada, considerando o lapso temporal da sua proposta até sua vigência.

Referida legislação assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações, diminuindo a centralização no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e ampliando a autonomia dos órgãos estaduais e municipais. No ano seguinte, em 1962, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, como iniciativa do MEC, já na vigência da LDB (BRASIL, 1996).

Com a chegada dos militares ao poder, a partir de 1964, nos chamados “Anos de Chumbo”, notou-se um período marcado por forte repressão à liberdade de expressão, o que influenciou diretamente a legislação educacional, principalmente pelo momento econômico de forte influência do capital internacional. Em dezembro de 1968, o Ato Institucional n.º 5 (AI-5) determinou a retirada de todas as garantias individuais, mediante censura também em sala de aula, mormente quanto a determinados livros, temas e conteúdos, ainda que de maneira velada. Nas palavras de Lima, Nunes e Bes (2018, p. 30):

Conforme aponta Moacir Gadotti (1986), a política econômica implantada começa, a partir de 1965, a exercer pressões sobre a universidade para atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto. Inaugura-se, então, uma nova política educacional no Brasil. A reforma universitária deu-se durante o governo militar, que buscava submeter todo o ensino ao capitalismo dependente, representando abertamente as intenções da burguesia. O objetivo da reforma do ensino superior (1968), bem como a do ensino médio (1971) era conter o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscavam, por meio do ensino superior, um requisito cada vez mais necessário, embora não suficiente, para a ascensão nas burocracias ocupacionais.

Ato seguinte, já no governo Médici, surge a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino - LDBEN (Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971), responsável pela divisão da educação em 1º e 2º graus, alimentando uma visão do homem como máquina para o trabalho, com ênfase no ensino profissionalizante e desestímulo ao ensino superior, relegado ao setor privado e, por via de consequência, a quem o pudesse custear (LIMA; NUNES; BES, 2018).

Ato seguinte, foram criados Conselhos, Fundos e organismos em geral na busca por melhorias na estrutura educacional brasileira, seja por intermédio de incentivos por financiamentos (Crédito Educativo), seja por movimentos como o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Já ao final do período militar, a Emenda Constitucional n.º 24, de 1983, determinou percentuais mínimos de recursos a serem aplicados pelos entes federativos, com vistas à manutenção e desenvolvimento do ensino. Destaque para a efetivação de projetos como o dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), implementado em 1985 pelo governador fluminense Leonel Brizola, secretariado por Darcy Ribeiro (CRUZ SOBRINHO, 2011).

Todavia, foi a partir da promulgação da Constituição Cidadã de 1988 que a educação no cenário brasileiro passou a sofrer uma série de medidas tendentes à sua sistematização, dotando de instrumentos os atores que participam desse processo. Dentre esses instrumentais tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal n.º 9.394/1996), seguida do Plano Nacional da Educação (PNE - Lei Federal n.º 13.005/2014), responsáveis pela elaboração da denominada Base Nacional Comum Curricular.

Importante destacar, do histórico apresentado, que a realidade educacional brasileira se pautou e ainda sofre forte influência da realidade socioeconômica e política vivenciada, sendo certo que a legislação que busca sistematizar tal cenário igualmente revela os arranjos determinados pelas tensões havidas entre os atores, dentro e fora das salas de aula. Veja-se o marco legal que atualmente sedia as principais diretrizes da educação.

3.2 MARCO LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição da República de 1988, denominada Constituição Cidadã na expressão cunhada por Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Constituinte, sedimentou um marco no processo de redemocratização do Estado Brasileiro, figurando como divisor de águas no tocante à educação como direito fundamental de todo cidadão. Essa afirmativa se justifica não apenas pelas previsões expressas em seu texto constitucional, como também pela mudança na técnica legislativa utilizada, propiciando o caminho para a construção dos chamados microsistemas de proteção aos vulneráveis da sociedade brasileira. Como bem detectou Sobrinho (2011, p. 4):

Essa Magna Carta permitiu então, previsões sólidas para a criação de instrumentos jurídicos capazes de efetivar a educação democrática no Brasil, como foi o caso da LDB - Lei n. 9.394/96 e a Década da Educação (1997-2007). Percebe-se a importância jurídica da CF 88 na educação através dos inúmeros programas, leis e movimentos que ela possibilitou como, por exemplo: ECA Lei n. 8.069/90; CDC Lei 8.078/90; Lei 9.795/99 sobre educação ambiental; PNE Lei n. 10.172/2001, Bolsa Família Lei 10.836/2004; SINAÉ Lei 10.861/2004; ENADE; Saeb em 2005; ENEM desde 1998; PROUNI Lei 11.096/2003, EaD Dec. n. 5.622/2005; FUNDEB MP n. 339/2006; Lei de Estágio – Lei 11.788/2008; dentre inúmeras outras ações que podemos presenciar e que, apesar de algumas dificuldades proporcionaram mais para o Brasil em matéria de educação do que 490 anos de história.

Centrada na busca pela efetiva implementação da dignidade da pessoa humana, fundamento do Estado Democrático de Direito (Art. 1º, III da CRFB/88), a Carta Maior brasileira sintetiza, como um dos objetivos fundamentais da República, a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária (Art. 3º, I da CRFB/88). Com esse mister, elenca no rol dos direitos sociais a educação, que como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” - Art. 205 da CRFB/88 (BRASIL, 1988).

A diretriz traçada pela Constituição coloca o cidadão como titular do direito subjetivo de exigir do Estado a prestação da educação, estando este, juntamente com a família e a sociedade, na condição de responsável pelo desempenho dessa função. Todos os poderes, conjugados à sociedade civil organizada, desenvolvem trabalho conjunto em prol da educação (LIMA; NUNES; BES, 2018, p. 45):

O planejamento, a criação e a execução das políticas de educação são realizados em um trabalho conjunto dos três Poderes que formam o Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário. O Poder Legislativo ou o Executivo, assim como a sociedade civil organizada, podem propor políticas públicas para a educação. O Legislativo cria as leis referentes a uma determinada política pública e o Executivo é o responsável pelo planejamento de ação e pela aplicação da medida. Já o Judiciário faz o controle da lei criada e confirma se ela é adequada para cumprir o objetivo a que se propõe.

Como bem alerta Pessoa, citado por Lima, Nunes e Bes (2018), o direito à educação consiste em direito social fundamental do qual depende o exercício de todos os demais direitos (civis, políticos, econômicos e sociais), o que revela sua fundamental importância. Vários aspectos da dignidade da pessoa humana, tais como respeito, igualdade, acessibilidade, participação, tornam-se viáveis e possíveis por intermédio da educação.

Assim é que, a partir do artigo 205 a CRFB/1988 normatiza o direito à educação, estabelecendo alguns princípios como liberdade, igualdade, pluralismo, gratuidade, universalidade, bem como organizando sua estrutura e prevendo já em seu texto a necessidade

de criação de uma base nacional comum curricular, a partir de conteúdos mínimos, além de determinar a elaboração de um plano nacional de educação, na forma do exposto no artigo 214 (BRASIL, 1988):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

[...] III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Outrossim, o artigo 210 preconiza a fixação de conteúdos mínimos, sistematizando o ensino fundamental, com vistas a “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Paralelamente à Carta Constitucional, dois outros instrumentos normativos se apresentam como importantes reguladores desse direito à educação, quais sejam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Federal n.º 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Federal n.º 9.394/1996).

O ECA prevê em seu artigo 4º ser “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação do direito [...] à educação” (BRASIL, 1990). No rumo da doutrina da proteção integral da criança e do adolescente, que norteia o mencionado microssistema de proteção aos infantes, deve-se compreender o direito à educação como um dos componentes de uma engrenagem voltada à tutela dos menores, em atenção ao seu melhor interesse (BARROS, 2011).

Entre os artigos 53 e 59, a citada Lei n.º 8.069/90 articula o direito à educação das crianças e adolescentes, ratificando princípios já consagrados na Carta Constitucional, tais como igualdade de condições de acesso, respeito, acesso à escola pública e gratuita, além de estabelecer como dever do Estado assegurar ao público menorista o ensino fundamental, ensino médio, o atendimento especializado a pessoas com deficiência, dentre outros. Ademais, prescreve em seu artigo 57 que “o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação”, tudo com o fim de inserir as crianças e os adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Vale lembrar que cada ente federativo encontra-se atrelado à responsabilidade por uma parcela do processo educativo, dada a competência de cada qual. Nas palavras de Barros (2011, p. 98):

A previsão do § 2º do art. 54 demonstra o compromisso do Estatuto (e da Constituição da República) com o ensino, ao responsabilizar a autoridade competente pelo não-oferecimento de ensino público obrigatório. Vale ressaltar a divisão de competências constitucionais relativas ao ensino, mencionadas nos parágrafos do art. 211. Aos municípios compete a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (§ 2º). Estados e o distrito federal devem voltar-se aos ensinos fundamental e médio (§ 3º). Por fim, à União toca a organização e o financiamento do sistema federal de ensino, bem como a função redistributiva e supletiva em matéria educacional, voltada a se obter um padrão mínimo de qualidade no ensino (§ 1º).

Noutro lado, como divisora de águas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal n.º 9.394/1996), inspirada e defendida pelo antropólogo Darcy Ribeiro, surge com o propósito de disciplinar a educação escolar, porém compreendendo que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Informa, ainda, que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social, vale dizer, a teoria há que estar conectada com a sua aplicabilidade prática e com a realidade fática que se apresenta (BRASIL, 1996).

Com esse enfoque, a LDB, em seu artigo 22, estabelece como finalidades da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, cabendo registrar que a mencionada educação básica compreende as etapas do ensino infantil, fundamental e médio. Tudo isso tendo como pano de fundo o reconhecimento do direito à educação básica como direito público subjetivo, cuja concretização pode ser exigida do poder público (BRASIL, 1996).

Assim, com redação determinada pela Lei n.º 12.796/2013, o artigo 26 da LDB assevera que (BRASIL, 1996):

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Desse modo, edificar as bases da educação a partir de uma base comum curricular tem por finalidade “uma educação de qualidade, visa a uma transformação da ordem social” (LIMA;

NUNES; BES, 2018, p. 67), já que, como se sabe, “um povo mais educado se torna mais responsável, mais consciente de seus direitos e defende com mais convicção a cidadania enquanto um espaço de participação política e democrática” (LIMA; NUNES; BES, 2018, p. 68). As temáticas a serem abordadas no campo da educação, constantes do currículo, devem apontar para uma visão crítica e reflexiva das realidades em questão (LIMA; NUNES; BES, 2018).

No item 3.3 serão analisados o Plano Nacional de Educação, e os contornos da Base Nacional Comum Curricular, com ênfase nas etapas do ensino fundamental e médio da Educação Básica, perscrutando como a educação para o consumo foi, de fato, tratada no aludido instrumento.

3.3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O ADVENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Apenas buscar a promoção da garantia de acesso de todos à educação não se mostra bastante, notadamente quando se entende necessário alcançar um ensino qualificado, a ser conquistado por meio de uma boa estrutura e um currículo bem delineado, na forma das políticas educacionais estabelecidas, tudo isso passando por serviços efetivos, professores com formação adequada e práticas de ensino ajustadas à realidade.

Essa simbiose entre “teoria e prática” vem ao encontro do preconizado no artigo 35, IV da LDB, ao afirmar como finalidade do ensino médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996). Temas como a defesa do consumidor, encarados sob essa ótica, haveriam de sofrer uma abordagem mais objetiva, conectada com a realidade, de maneira a propiciar a construção do conhecimento não apenas no campo teórico.

Todavia, como pressuposto à busca por maior qualidade na educação, com melhoria de índices e estruturas, bem como à implementação de uma visão que aproxime a teoria e a prática, encontra-se o Plano Nacional de Educação (PNE) e a maneira como este traçou as diretrizes da educação brasileira, inclusive direcionando a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Insta sopesar que o primeiro PNE, instituído por intermédio da Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, buscou estabelecer metas para a década de 2001 a 2011, e resultou de uma clara disputa entre os interesses da sociedade e os interesses políticos do governo, no cumprimento de acordos internacionais. Apesar dos embates entre o ideal de uma educação

com qualidade social, e uma perspectiva de racionalização financeira, a execução do aludido plano se tornou, na prática, inviável, em decorrência de sua aprovação com onze vetos financeiros, operacionalizados pelo governo FHC (SOUSA; ARAGÃO, 2018).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014), nasce a partir “de um amplo debate com as conferências municipais, estaduais e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014” metas (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 7-8), e tem por finalidade estabelecer e implantar, mediante atuação pactuada dos entes federativos, diretrizes pedagógicas voltadas à educação básica e à base nacional comum curricular. Constituído por 20 metas e 170 estratégias, preocupou-se o PNE atual com a questão do investimento em educação e sua articulação com outros instrumentos orçamentários, além de se atentar para o estabelecimento de indicadores de monitoramento da execução das metas (SOUSA; ARAGÃO, 2018).

Importante destacar que dentre as diretrizes do PNE 2014-2024 se encontram a “melhoria da qualidade da educação” e a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. No aspecto da qualidade da educação prestada, vê-se pontuada a Meta 7, qual seja “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”, dentre cujas estratégias se encontram (BRASIL, 2014, grifos nossos):

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

[...] 7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

Saliente-se, ainda, que após intensos estudos, debates e audiências propiciados pelo Conselho Nacional de Educação, por intermédio de sua Câmara da Educação Básica, ensejados pelas profundas mudanças na estrutura da educação nacional, tais como a adoção do ensino fundamental de nove anos e a ampliação do ensino gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, já em 2013 foram revistas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as

quais (BRASIL, 2013, p. 6):

(...) buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.

Nesse cenário se insere a adoção de uma base nacional curricular comum como estratégia tendente ao alcance de metas importantes, voltadas à elevação da qualidade da educação e a conclusão das etapas de escolarização no tempo recomendado. Como bem definido no site da BNCC (BRASIL, 2017):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica (DCN).

A partir das exigências constitucionais, bem como da LDB (BRASIL, 1996) e do PNE (2014), que reclamavam a elaboração de uma Base Nacional Curricular, a Portaria do MEC de n.º 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC a ser implementada no território nacional.

Nessa mesma toada, a Lei Federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, denominada reforma do ensino médio (Novo Ensino Médio - NEM), introduziu na LDB as disposições dos artigos 35-A e 36, dentre outras modificações, alterando e tornando flexível o currículo, para adaptá-lo às previsões da BNCC em construção no país. Justificou-se a reforma, dentre outras razões, pela necessidade em se repensar os conteúdos curriculares diante da dinâmica social contemporânea decorrente das transformações ditadas pela tecnologia, aproximação às demandas da juventude brasileira, e por uma preocupação com a formação integral do aluno, que vai além da avaliação de indicadores que demonstrem a apreensão de conteúdos teóricos em sala de aula, o que impactou na construção da BNCC brasileira (BRASIL, 2017).

Após a apresentação da 1ª versão da BNCC em 16 de setembro de 2015, seguida de sucessivas discussões por parte da comunidade escolar, no final de 2017 o Conselho Nacional de Educação apresentou a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui

e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, apenas em 14 de dezembro de 2018 foi homologado o documento da BNCC contendo a etapa do ensino médio, consolidando-se no Brasil uma Base Nacional para a Educação Básica (BRASIL, 2018).

Para muito além do simples respeito ao direito à educação como direito de todos, a BNCC visa a atender aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na expressão do Professor Saviani (2016 apud SOUSA; ARAGÃO, 2018), enfatizando o que deve ser aprendido como base, atendidas as peculiaridades regionais, para se alcançar a equidade para todos os brasileiros que, a partir dela, poderão acessar a um conjunto de conhecimentos e habilidades considerados essenciais à construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2018).

Apenas a título de registro, importante aclarar que existem discussões afetas à concepção de currículo e ao complexo processo de sua elaboração, posto que influenciado por questões políticas, econômicas, sociais, culturais, dentre outras, no viés dos interesses em jogo. Assim, o currículo pode ser encarado como instrumento de controle social ou como mecanismo de expressão cultural, dado o seu caráter aberto. Como bem pontuado por Sousa e Aragão (2017, p. 10):

(...) por um lado temos políticas educacionais de cunho neoliberal que atinge estrategicamente a subjetividade dos sujeitos e reforma as práticas institucionais com o modelo de competências do setor privado; o viés da performatividade que opera na mentalidade dos sujeitos, criando sentimento de culpa, responsabilização e também recompensa pelo alcance de metas e uma proposta de currículo comum que em última instância se propõe a “universalizar” lê-se controlar, os conhecimentos transmitidos na escola. Por outro lado, pode-se pensar em uma perspectiva de resistência na qual se propõe a percepção de currículo como expressão cultural em face da pluralidade de significados que o currículo pode assumir nas variadas realidades.

Assim, devem ser considerados fatores como a pluralidade de sujeitos envolvidos no processo das políticas educacionais e as características regionais em suas desigualdades, mormente na realidade brasileira, não só quando da elaboração como também na aplicação das previsões da BNCC.

Uma pesquisa organizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), realizada a pedido da Fundação Lemann, sintetizou pontos de vista acerca da implementação da BNCC, listando pontos positivos/favoráveis e pontos negativos/desfavoráveis à mencionada base nacional comum curricular. Dentre tais pontos destacam-se (CENPEC, 2015, p. 34-36) (Anexo 1):

Pontos Positivos:

- a escola tem como papel distribuir entre todos o conhecimento que se julga essencial para a integração social, para a vida social e para o mundo do trabalho;
- as desigualdades culturais estão correlacionadas às desigualdades sociais e escolares;
- a escola não é o único lócus de produção de identidades e cultura e sim uma parte da vivência dos alunos, espaço de aprendizagem de conteúdos relevantes para a vida social e para o trabalho.

Pontos Negativos:

- o entendimento da escola como reprodutora da dominação de determinados grupos sociais sobre outros, razão pela qual seria necessário focalizar, nas definições curriculares, o conhecimento local, as experiências comunitárias;
- a compreensão de escola mais como um lugar de emancipação, de construção de sentido para as experiências dos alunos e menos como lócus de aquisição de conhecimentos necessários para a inserção na vida social e no mundo do trabalho;

Segundo dados da referida pesquisa, realizada com 103 profissionais de diversas áreas do campo educacional, entre os anos de 2013 e 2014, para aqueles que se colocam contrariamente, um currículo nacional, assim como uma BNCC poderiam favorecer a reprodução das desigualdades, impedir que as escolas realizassem seu principal papel em torno de gerar significados às práticas cotidianas dos alunos, ou ainda poderia acarretar a imposição da cultura dominante, sem consideração às diversidades, entendida como cultura local, realidade local, diversidade regional, conhecimentos relevantes para as minorias, dentre outros aspectos (CENPEC, 2015).

Por outro lado, destaca-se o papel da escola na distribuição do conhecimento essencial à integração social, nas relações de trabalho e de consumo, sendo certo que as desigualdades culturais se correlacionam com as desigualdades sociais e escolares, para cuja redução concorre positivamente a estruturação de uma base nacional comum curricular. Outra não é a visão do próprio Movimento pela BNCC, ao afirmar que “a BNCC não se trata de um documento que apresenta uma única solução para educação brasileira, colocando-se como um auxílio para diminuir as desigualdades educacionais”, com vistas ainda à melhoria da qualidade educacional (LIMA; NUNES; BES, 2018, p. 212).

Diante dessa realidade, como o aprendizado acerca dos direitos do consumidor se insere na educação básica (níveis fundamental e médio)? De que maneira os alunos tomam conhecimento dessa temática, e em que medida, nessa etapa de sua formação?

Nos itens 3.3.1 e 3.3.2, busca-se o aprofundamento quanto às previsões da Base Nacional Curricular, com ênfase no ensino fundamental e médio, detectando de que forma os direitos à defesa do consumidor foram ali abordados, e se é que o foram de maneira efetiva.

3.3.1 As competências gerais da BNCC e a etapa do Ensino Fundamental

Adentrando propriamente na estrutura da BNCC, vê-se que as aprendizagens essenciais por ela definidas devem contribuir para o desenvolvimento de dez competências gerais da educação básica, que pedagogicamente consubstanciam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Vale indicar que, na BNCC, conceitua-se a expressão competência como sendo “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10).

Insta salientar que tais competências gerais da Educação Básica interrelacionam-se e perpassam as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). De maneira resumida, tem-se: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Dentre essas, é preciso destacar, de maneira analítica (BRASIL, 2018, p. 11-12):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Questões centrais do processo educativo estão postas, tais como o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado, considerando o novo cenário mundial. A BNCC afirma seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que “a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global” (em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica), dada a complexidade desse processo, assim como busca a “construção

intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 16).

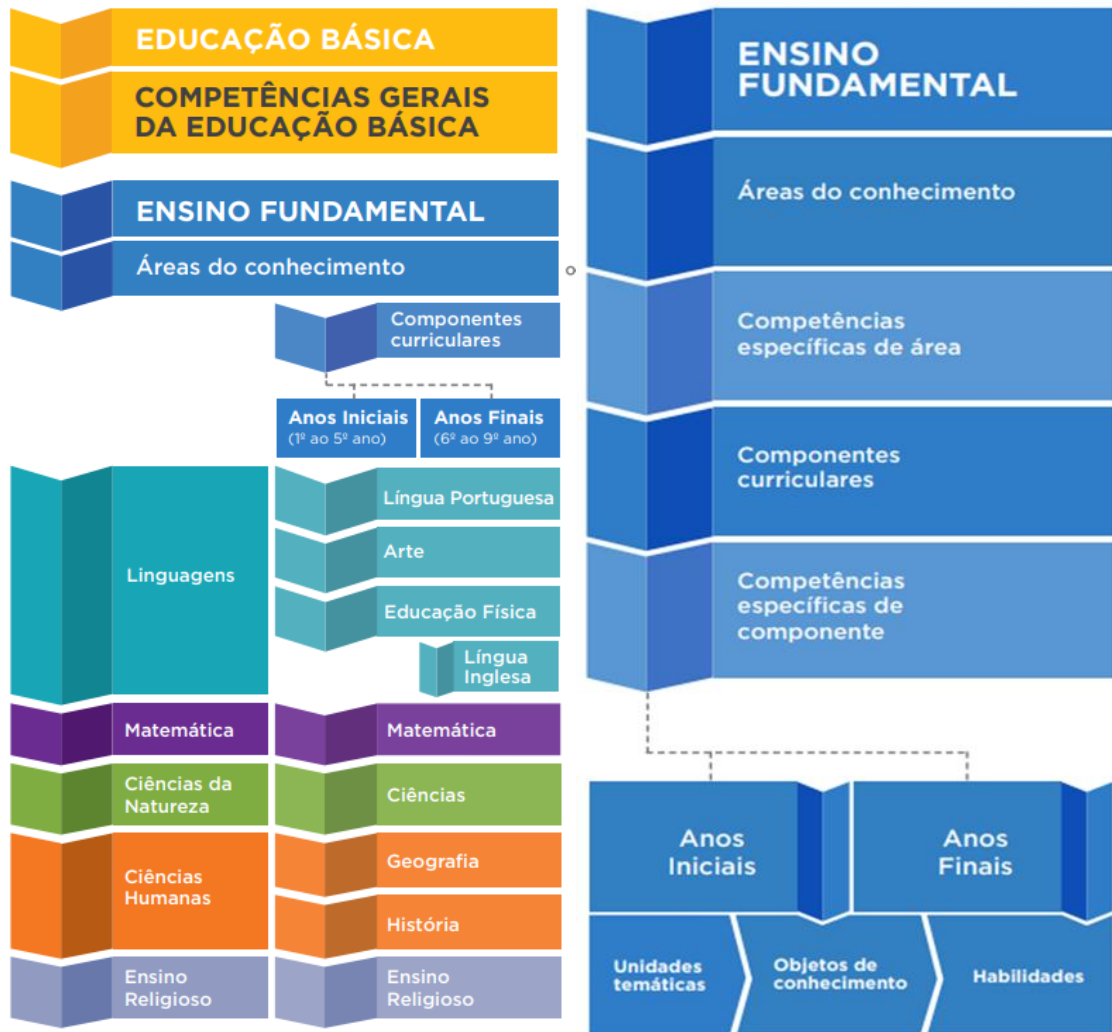
A partir dessas concepções, nota-se que edificar o conhecimento passa pela multi e interdisciplinaridade, com estímulo à aplicação na vida real e atenção ao contexto no qual se está inserido. Nessa ordem de ideias, a educação para o consumo se mostra relevante, notadamente diante das inúmeras relações dessa natureza celebradas diuturnamente. Outra não é a direção apontada pelo MEC, ao apresentar a BNCC, quando da abordagem desta perante os currículos (BRASIL, 2018, p. 21-22):

(...) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação para o consumo, educação financeira [...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

A BNCC estruturou o ensino fundamental, no contexto da educação básica, em dois segmentos (anos iniciais: 1º ao 5º ano, e anos finais: 6º ao 9º ano), estabelecendo 5 (cinco) áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, discriminando competências específicas a serem alcançadas em cada uma dessas áreas. Ato seguinte, foram fixados componentes curriculares inseridos nas diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, atinentes à área de Linguagens, possuindo igualmente competências específicas de cada componente, a serem atingidas. Apenas nas áreas de Linguagens e de Ciências Humanas abrigam-se mais de um componente curricular, sendo também definidas competências específicas dos componentes, a serem igualmente desenvolvidas pelos alunos.

E, para garantir o pleno desenvolvimento das citadas competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas”. Vejam-se os quadros que ilustram bem essa estrutura adotada pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 29-30):

Figura 1 – Competências e habilidades do Ensino Fundamental, segundo a BNCC



Fonte: BRASIL (2018, p. 30).

Vale dizer, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento no percurso do Ensino Fundamental, que se mostra adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada uma dessas unidades temáticas contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, e cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. No entanto, esta não se apresenta como uma estrutura fechada, pronta e acabada, cabendo observar (BRASIL, 2018, p. 33):

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos.

Na etapa do Ensino Fundamental, dadas as mudanças importantes vivenciadas pelas crianças em seu processo de desenvolvimento, em especial “em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BRASIL, 2018, p. 60, grifos nossos):

Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; **a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola**, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Assim, tem-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os esforços se concentram na alfabetização, mediante apropriação do sistema de escrita; ao longo dos demais anos iniciais, busca-se a consolidação das aprendizagens anteriores e a ampliação da autonomia intelectual, “a compreensão de normas e os interesses pela vida social”; já nos anos finais, os estudantes são lançados a desafios mais complexos, sobretudo mediante a apropriação de diferentes lógicas de organização dos conhecimentos, com vistas a fortalecer a autonomia dos adolescentes, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 61-62).

A BNCC, atenta às significativas mudanças sociais propiciadas pela cultura digital vivenciada pela sociedade contemporânea, alerta (BRASIL, 2018, p. 63, grifos nossos):

Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, **os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital**, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. **Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.** Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.

Dados os pressupostos, aqui expostos, pode-se constatar que o direito do consumidor e a educação para o consumo não foram expressamente contemplados, ao menos como unidade temática, objeto do conhecimento ou habilidade específica, mas sim aparecem como que tangenciados quando do estudo das áreas de Linguagens e das Ciências Humanas, sendo citados também em outras como Matemática, Artes e Ciências Naturais. E geralmente não se busca propriamente o estudo dos direitos do consumidor, mas sim noções de consumo consciente, responsável, em contraposição à ideia de consumismo. Tal constatação revela-se a partir de uma atenta leitura da BNCC, a qual contempla a expressão “consumo” em 86 (oitenta e seis) oportunidades, e “consumidor” em 12 (doze) pontos ao longo da sua estrutura, ocorrendo a maioria dessas citações na etapa do Ensino Fundamental.

Dentre as competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental, destacam-se aquelas descritas nos itens 4 (quatro) e 6 (seis) do respectivo rol de competências, previsto na BNCC, consistentes em (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos):

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o **consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.**
6. **Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais** (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Já quanto à componente curricular Língua Portuguesa, não há qualquer menção à questão do consumo dentre as respectivas competências específicas, apenas fixando-se no item 6 (seis) “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2018, p. 89).

A temática das relações de consumo, adormecida nos anos iniciais do ensino da Língua Portuguesa (dada a maior preocupação com os eixos da oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos), reaparece na estrutura curricular da referida disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), dada a maior participação e interação do adolescente/jovem em situações comunicativas diversificadas, que lhes exigem um olhar de maior criticidade.

Na exposição inicial quanto às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades referentes à Língua Portuguesa, nessa fase dos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC se preocupou com a promoção de “uma consciência dos direitos, uma valorização dos

direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). Daí se extrai a ênfase dada, no campo de atuação da vida pública, aos denominados “gêneros legais e normativos”, consistentes naqueles que regulam a convivência social, tais como regimentos, estatutos e códigos, inclusive o CDC, tomados a partir de seus contextos e preceitos (BRASIL, 2018, p. 139).

Destacam-se quatro habilidades (numeradas por códigos) inseridas no estudo da **Língua Portuguesa nesse 2º segmento do Ensino Fundamental**, ora transcritas na íntegra, para reflexão em seguida (BRASIL, 2018, p. 144-169):

- **6º ao 9º ano - Unidade Temática:** Produção de textos
 - **Objetos de conhecimento:** Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais
 - **Habilidades:** (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
- **6º ao 9º ano - Unidade Temática:** Análise linguística/semiótica
 - **Objetos de conhecimento:** Estilo
 - **Habilidades:** (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
- **6º ao 9º ano - Unidade Temática:** Oralidade
 - **Objetos de conhecimento:** Discussão oral
 - **Habilidades:** (EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.
- **6º e 7º ano - Unidade Temática:** Leitura

- **Objetos de conhecimento:** Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos; Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social

- **Habilidades:** (EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.

(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.

O que se depreende das habilidades acima listadas é a menção tangencial da questão do consumo e os direitos a ele correlatos. Isso porque, estando tais habilidades inseridas na área de conhecimento de Linguagens, componente curricular Língua Portuguesa, as questões do consumo atuam como coadjuvante, verdadeiro pano de fundo para o desenvolvimento da compreensão e do senso crítico (habilidade EF69LP06), do debate de casos e ideias (habilidade EF69LP24), da interpretação textual para a identificação de proibições e direitos (habilidade EF67LP15) e da exploração e análise de mecanismos de reclamação, como meio/instrumento que reclame a produção de textos voltados a reivindicações (habilidade EF67LP16).

Importa dizer: a linguagem serve os educandos de instrumentos formais à reivindicação de direitos; no entanto, o conhecimento de tais direitos não encontra eco na estrutura curricular, o que equivaleria a armar um caçador com uma espingarda desmuniada. Na prática, ao que parece, se aprende como reclamar e como reivindicar direitos com os quais ainda não se teve contato algum, e talvez sequer o chegue a ter. Na realidade, não se sabe ao certo o que se busca ou o que se repele.

De outro lado, no que concerne ao desenvolvimento das competências e habilidades da área de Ciências Humanas, tem-se que o ensino da Geografia e da História, ao estimular nos alunos uma melhor compreensão do mundo (noções de tempo e espaço), “não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem”. Tudo isso com o viés de estimular (BRASIL, 2018, p. 355-356):

(...) uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Em suma, estando as Ciências Humanas voltadas a municiar os alunos de capacidade interpretativa do mundo, com vistas à compreensão dos processos e fenômenos sociais, políticos e culturais, e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de tais fenômenos, foram estabelecidas 7 (sete) competências específicas a essa área, para o ensino fundamental. Dentre elas, destacam-se duas que guardam certa relação com a questão do consumo, ainda que de maneira indireta (BRASIL, 2018, p. 359, grifos nossos):

2. **Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas**, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, **para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.**
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para **negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.**

A pauta dos direitos é construída a partir do discurso da argumentação de ideias, na busca pela proteção aos direitos humanos e a formação de uma consciência socioambiental, no campo da tutela dos interesses coletivos e transindividuais. Nessa linha de raciocínio, a defesa do consumidor se encaixa como demanda necessária e advinda das relações cotidianas, indispensável, portanto, na conquista do objetivo republicano de se alcançar uma sociedade justa, (livre), democrática e inclusiva.

Entretanto, à semelhança do que foi visto na área de Linguagens, o currículo das Ciências Humanas parece ter igualmente tangenciado a temática do consumo, não desenvolvendo uma abordagem central e aprofundada de seu conteúdo. A partir da leitura das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades, foi possível apontar, na **Geografia do 1º segmento do Ensino Fundamental** (BRASIL, 2018, p. 376-377):

- **3º ano - Unidade Temática:** Natureza, ambientes e qualidade de vida
- **Objetos de conhecimento:** Produção, circulação e consumo; Impactos das atividades humanas
- **Habilidades:** (EF03GE08) Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reúso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno. (EF03GE09) Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.
- **4º ano - Unidade Temática:** Mundo do trabalho
- **Objetos de conhecimento:** Produção, circulação e consumo
- **Habilidades:** (EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias primas), circulação e consumo de diferentes produtos.

Já no que tange à **Geografia do 2º segmento do Ensino Fundamental**, a preocupação se volta para o consumo de recursos naturais e mercadorias e seus impactos ambientais, conforme se pode constatar das habilidades propostas (BRASIL, 2018, p. 386-395):

- **6º ano - Unidade Temática:** Natureza, ambientes e qualidade de vida
- **Objetos de conhecimento:** Biodiversidade e ciclo hidrológico
- **Habilidades:** (EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
- **7º ano - Unidade Temática:** Mundo do trabalho
- **Objetos de conhecimento:** Produção, circulação e consumo de mercadorias
- **Habilidades:** (EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
- **9º ano - Unidade Temática:** O sujeito e o seu lugar no mundo
- **Objetos de conhecimento:** Corporações e organismos internacionais
- **Habilidades:** (EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.

Como se nota, apesar de aparentemente enfrentar aspectos referentes ao consumo e os direitos dele decorrentes, a preocupação se concentra com a questão da produção (agrícola, pecuária, industrial), sob a ótica de quem produz, o que e onde produz, e pouca atenção direciona à outra ponta das relações de troca: o consumidor. Quando o faz, trata o consumo pelas lentes da proteção ambiental dos bens escassos, uso consciente dos recursos naturais existentes, limitando as discussões, no mais das vezes, a questões periféricas que não chegam a agredir o âmago da educação para o consumo e conscientização dos direitos estabelecidos pela legislação consumerista.

No tocante às demais áreas, o consumo figura dentre as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, elencada no tópico 6 (seis) “Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade”. E restou também inserida dentre as habilidades da língua inglesa, no 6º ano: “(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado” (BRASIL, 2018, p. 200, 253).

No campo da matemática, o consumo foi pensado no viés da educação financeira e responsabilidade, visando a que os alunos resolvam “problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo”. Vejam-se as habilidades previstas no estudo matemático, voltando ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 275, 295-307):

- **4º ano - Unidade Temática:** Grandezas e Medidas
- **Objetos de conhecimento:** Problemas utilizando o sistema monetário brasileiro
- **Habilidades:** (EF04MA25) Resolver e elaborar problemas que envolvam situações de compra e venda e formas de pagamento, utilizando termos como troco e desconto, enfatizando o consumo ético, consciente e responsável.
- **6º ano - Unidade Temática:** Probabilidade e estatística
- **Objetos de conhecimento:** Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas
- **Habilidades:** (EF06MA32) Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.

Quanto à abordagem no campo das Ciências Naturais, a temática da sustentabilidade pela utilização racional dos recursos naturais e a preocupação com a degradação do meio ambiente, diante do descarte inadequado de resíduos, dão o tom do discurso. A partir do 5º ano do Ensino Fundamental o consumo começa a aparecer dentre os objetos de conhecimento, senão veja-se (BRASIL, 2018, p. 342-353):

- **5º ano - Unidade Temática:** Matéria e Energia
- **Objetos de conhecimento:** Consumo Consciente
- **Habilidades:** (EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.
- **8º ano - Unidade Temática:** Matéria e Energia
- **Objetos de conhecimento:** Cálculo de consumo de energia elétrica; Uso consciente de energia elétrica
- **Habilidades:** (EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal. (EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.
- **9º ano - Unidade Temática:** Vida e evolução
- **Objetos de conhecimento:** Preservação da biodiversidade
- **Habilidades:** (EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.

No mais das vezes, fica a critério do professor dessa etapa do Ensino Fundamental escolher em que medida aprofundar ou não a abordagem das questões afetas ao conhecimento dos direitos do consumidor, valendo registrar que em diversas circunstâncias nem o próprio educador reúne preparo e conhecimentos para tanto.

Educar para o consumo, à luz da legislação que estabelece as garantias, os direitos e deveres dos consumidores, propiciaria a completude da formação dos cidadãos em tenra idade,

preparando-os e dotando-os de habilidades específicas e concretas, na construção da almejada “sociedade livre, justa e solidária”.

Veja-se como as questões afetas ao consumo foram abordadas na etapa do Ensino Médio, na estrutura da BNCC.

3.3.2 A etapa do Ensino Médio pós-reforma e na estrutura da BNCC

Antes de propriamente se adentrar à análise detida da etapa do Ensino Médio na BNCC, e a maneira como o direito do consumidor foi ali tratado, importante destacar as mudanças operadas pela Lei Federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabeleceu o Novo Ensino Médio - NEM, e introduziu na LDB, dentre outras, as disposições dos artigos 35-A e 36, alterando e tornando flexível o currículo, para adaptá-lo às previsões da Base Nacional Curricular em construção no país. Chama-se a atenção para os aspectos que estão umbilicalmente ligados à qualidade do ensino e à preocupação com a formação voltada às competências e habilidades que dizem respeito a temas conectados com a realidade socioeconômica atual (BRASIL, 2017, grifos nossos):

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- I - (revogado);
- II - (revogado);

.....
§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput [...].

Como se nota, diante do complexo cenário de mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais, postos como “grande desafio para a formação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular”, o NEM e a BNCC da etapa do Ensino Médio voltam-se para a formação integral do aluno, o que ultrapassa, no conceito de qualidade da educação, meros indicativos constantes de avaliação dos conteúdos teóricos apreendidos em sala de aula. Demonstra-se no texto da BNCC preocupação com a formação dos jovens enquanto sujeitos críticos e protagonistas na construção de seu aprendizado, devendo serem preparados “para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas”. E, para tanto, foram elencadas como finalidades do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 464-468):

(...) construir aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea [...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária [...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Em suma, com vistas a atingir essas finalidades, na visão do NEM e da BNCC (BRASIL, 2018, p. 469):

(...) mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas.

Com base nessas premissas a BNCC da etapa do Ensino Médio rumou no sentido da substituição do modelo único de currículo por um modelo diversificado e flexível, estabelecido pela citada Lei n.º 13.415/2017, que passou a prever, no texto atual da LDB, variados itinerários formativos tendentes ao aprofundamento acadêmico ou à formação técnica e profissional. Desse modo, referida flexibilidade voltada à organização curricular buscou atender às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 469).

No entanto, registre-se a existência de vozes que se colocam em rota de colisão com a concepção adotada pela legislação atual, compreendendo que a maneira como o NEM e a BNCC (notadamente a etapa referente ao Ensino Médio) foram construídos representaria um verdadeiro retrocesso. Para Andrade e Motta (2020), sua elaboração foi marcada por tensões significativas, perpassando governos federais com visões distintas, culminando em documentos finais pouco ou quase nada debatidos pela sociedade, a exemplo do NEM instituído por Medida Provisória, de n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017, bem como a aprovação, em 2018, da BNCC do ensino médio, cujo texto passou a integrar a BNCC de 2017, porém concebendo lógica própria, na esteira da reforma do ensino médio.

Segundo Andrade e Motta, 2020 (p. 6):

É certo que a BNCC enfrentou resistências, bem como que foi disputada por setores ligados à educação desde a divulgação da sua primeira versão, ainda no governo petista. Todavia, também o é que essa resistência foi recrudescida no governo Temer, que aprovou o NEM via MP e a BNCC para todas as etapas sufocando o diálogo com os profissionais da educação, retomando a pedagogia das competências do governo de FHC e retroagindo conquistas democráticas sobretudo das minorias (...).

Ainda nessa visão do contraponto, sustenta-se que ambas as medidas (NEM e BNCC) teriam favorecido à capitalização da educação, tornando o currículo estreito de modo a acelerar a formação do trabalhador, rebaixar o valor de sua força de trabalho, com o fito de maior controle social, posto que delineadas pelas exigências do capital. E culmina essa visão crítica do NEM e da BNCC do Ensino Médio afirmando que diante da dualidade educacional estrutural, com histórica resistência ao investimento na educação pública, chega-se a um cenário de pulverização das ofertas educativas com diferentes trajetórias formativas, além da massificação escolar do tipo periférico-dependente, bem como da hegemonia da concepção econômica de educação e do empresariado que, segundo as autoras, reduziriam a “escolarização

à conferência de competências cognitivas e sociais e a qualificação à capacitação simples, estritamente requeridas pelo mercado de trabalho flexibilizado e constituído por uma cadeia produtiva de baixo valor tecnológico agregado” (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 10).

Críticas à parte, fato é que as políticas educacionais, ora em comento, estão vigentes e demandam reflexão acerca de seu sentido e alcance.

A BNCC do Ensino Médio delimita, a partir das competências gerais da Educação Básica, já apresentadas alhures, as aprendizagens essenciais para a etapa, bem como os denominados itinerários formativos, cujos detalhamentos ficaram a cargo dos diferentes sistemas, redes e escolas, na forma do preconizado pela Lei n.º 13.415/2017. Veja-se o quadro que bem ilustra a maneira como a BNCC estruturou essa etapa (BRASIL, 2018, p. 471):

Figura 2 – Competências Gerais da Educação Básica, etapa Ensino Médio - BNCC



Fonte: BRASIL (2018, p. 471).

Subdividida em quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a BNCC na etapa do Ensino Médio articula tais competências específicas com as competências gerais e as do Ensino Fundamental, e as relaciona com habilidades específicas de cada área que, juntas, constituem a formação geral básica, tudo nos termos das DCNEM/2018 - Parecer CNE/CEB n.º 3/2018 e Resolução CNE/CEB n.º 3/2018 (BRASIL, 2018).

Vale registrar que a proposta da BNCC no Ensino Médio consiste na “construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas”, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e social, dando subsídios aos seus processos de tomada de decisão (BRASIL, 2018, p. 474).

Na forma da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, em seu Art. 10, seguiu-se a necessidade de se reorientar currículos e propostas pedagógicas, agora compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerários formativos (BRASIL, 2018). Tais itinerários, enquanto estratégias voltadas à flexibilização da estrutura curricular, tendem a focar o aprendizado dos estudantes de acordo com áreas específicas do conhecimento, a partir de suas escolhas. A oferta dos diferentes itinerários formativos “deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares”, com vista a propiciar possibilidades efetivas à construção e desenvolvimento de seus projetos de vida, além da integração consciente e autônoma à vida cidadã e no universo laboral (BRASIL, 2018, p. 480).

No tocante propriamente aos componentes curriculares específicos, nota-se que de maneira acanhada a BNCC etapa do Ensino Médio perpassa o tema do consumo, mantendo-se como coadjuvante e retornando às ideias de consumo consciente e responsável, aspecto socioambiental, educação financeira etc. Exemplo disso tem-se na abordagem do consumo em Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, que dentre as suas competências específicas preconiza (BRASIL, 2018, p. 492, grifos nossos):

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o **consumo responsável**, em âmbito local, regional e global.

Como habilidade específica dessa área de Linguagens tem-se (BRASIL, 2018, p. 495):

- **Habilidades:** (EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o **consumo responsável em âmbito local, regional e global;**
(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, **pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.**

Alerta, ainda, nessa etapa, para a necessidade de compreensão das “formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais” (BRASIL, 2018, p. 521). Tudo isso na dimensão do discurso, dissociado da ideia de reconhecimento dos próprios direitos perante essa realidade social.

Ainda nessa mesma linha, mas já dentre as habilidades específicas no tocante à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pode-se constatar a presença das seguintes (BRASIL, 2018, p. 557, grifos nossos):

- **Habilidades:** (EM13CNT106) Avaliar, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o **consumo de energia elétrica**, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais e culturais.

No que concerne às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, restou colocado como um dos seus desafios diante do cenário do mundo atual, “a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo”, estando prevista dentre as competências específicas dessa área (BRASIL, 2018, p. 570, grifos nossos):

3. Analisar e avaliar criticamente as **relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo)** e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o **consumo responsável** em âmbito local, regional, nacional e global.

E, dentre as habilidades específicas para essa etapa, tem-se que (BRASIL, 2018, p. 577, grifos nossos):

- **Habilidades:** (EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e **elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.**

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à **percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.**

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que **favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.**

Como se nota, de maneira ainda mais superficial, se comparada com a etapa do Ensino Fundamental, a BNCC etapa Ensino Médio pouco ou quase nada contemplou no tocante ao ensino dos direitos dos consumidores.

Há, contudo, a possibilidade de as instituições de ensino, localizadas na capilaridade da rede educacional, quando da elaboração dos itinerários formativos, lançarem um olhar mais detido quanto ao estudo dessa temática, a qual, atualmente, apenas é trabalhada de modo sistematizado na estrutura curricular das instituições de ensino superior.

Essa escolha técnico-legislativa possivelmente reflete consequências na busca por parte dos cidadãos consumidores pela efetivação dos seus direitos, propiciando ou desestimulando medidas administrativas ou judiciais.

No capítulo 4, descortina-se uma análise quanto ao atendimento promovido pela Superintendência do PROCON do município de Campos dos Goytacazes, localizado no Norte Fluminense, e alguns números oriundos do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, bem como um panorama traçado a partir de entrevistas com coordenadores pedagógicos de algumas instituições de ensino, públicas e privadas, da mesma localidade, com vistas a detectar como vem se dando a abordagem do tema educação para o consumo nas escolas.

4 EDUCAÇÃO E CONSUMO: UMA ANÁLISE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

4.1 Um breve panorama a partir das demandas do Procon Campos

Instituído em 02 de janeiro de 1997, o Procon Campos consiste em órgão especializado na defesa do consumidor, sendo composto por advogados, fiscais e atendentes, munidos de conhecimentos acerca da tutela do público consumerista, visando a um qualificado atendimento aos cidadãos campistas. Integrado ao Ministério da Justiça, vem desempenhando relevante papel no aperfeiçoamento das relações de consumo.

O Procon atua recebendo as demandas dos consumidores, queixosos quanto a supostas violações aos seus direitos individuais, como também atua na fiscalização de empresas e fornecedores em geral, que estejam agindo em desacordo com as normas de proteção e defesa dos consumidores, preconizadas pelo Código de Defesa do Consumidor (CDC) e demais atos normativos aplicáveis. Ou seja, atua tanto no âmbito individual como no coletivo, bem como realiza medidas em caráter preventivo (tais como eventos, palestras e distribuição de material informativo) como repressivo (na seara administrativa, com a aplicação de sanções como multas, apreensão de mercadorias, dentre outras, e na seara judicial, mediante a propositura de ações judiciais, na condição de legitimado a defender o direito da coletividade de consumo).

Promove atendimento presencial em sua sede, de segunda a sexta-feira, das 8h às 17h, consistente inicialmente em esclarecimentos e instruções aos cidadãos, podendo gerar um registro do incidente, seguido de contato com o fornecedor reclamado, e ainda a designação de audiência de conciliação. Frustrado o acordo, orienta-se o cidadão a procurar a implementação dos seus direitos junto ao Poder Judiciário, geralmente os Juizados Especiais Cíveis, popularmente conhecidos por Juizados de Pequenas Causas.

Os dados socioeconômicos do município de Campos dos Goytacazes corroboram com o panorama nacional, uma vez que seus indicadores de desigualdade social, pobreza e educação espelham a realidade brasileira. Localizado na região Norte Fluminense, com uma população

estimada de cerca de 515 mil habitantes, apresentava em 2010 índice de desenvolvimento humano municipal de 0,716, atingindo 37,7% da sua população com rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo, segundo dados do IBGE (BRASIL, 1996).

De acordo com dados educacionais obtidos a partir do portal cidades, mantido pelo IBGE, Campos dos Goytacazes obteve nota 3,6 no IDEB referente aos anos finais do ensino fundamental (rede pública) em 2019, muito embora tenha obtido, em 2010, taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade da ordem de 97,3% (BRASIL, 1996).

Em consonância com os objetivos propostos nesta dissertação, dentre os quais o de identificar como a educação para o consumo, da maneira como vem sendo concebida e conduzida, tem influenciado na busca pelos direitos dos consumidores, com intuito exploratório desenvolveu-se um estudo baseado no atual cenário vivenciado no município de Campos dos Goytacazes. Para tanto, optou-se pela coleta de dados referentes ao atendimento prestado pela Superintendência do PROCON no Município de Campos dos Goytacazes/RJ, ao longo dos anos de 2017 a 2019, visto que a partir de 2020 iniciou-se um período pandêmico. Foram coletados, ainda, dados atinentes ao ranking dos fornecedores mais acionados no atendimento junto ao mencionado órgão, integrante da rede de proteção aos consumidores.

Num segundo momento, buscaram-se informações junto ao Núcleo de Distribuição, Autuação e Citação (NADAC), ligado aos Juizados Especiais Cíveis de Campos dos Goytacazes (1º e 2º JEC), que integram a estrutura do Poder Judiciário Fluminense (Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro). Os Juizados Especiais Cíveis (outrora conhecidos como Juizados de Pequenas Causas) são, em regra, a via judicial eleita por grande parte dos consumidores, na busca pela solução de suas pendências perante os fornecedores de produtos e/ou serviços.

Assim, perante a Superintendência do PROCON Campos dos Goytacazes, foram analisados o volume total de atendimentos e o número de audiências realizadas, bem como aquelas que culminaram com ou sem a realização de acordos entre os consumidores queixosos e os respectivos fornecedores. Para tanto, construiu-se o Quadro 1:

Quadro 1 – Atendimentos PROCON Campos dos Goytacazes

ANO	2017	2018	2019
Total de atendimentos	10.326	11.281	11.985
Varição em comparação ao período anterior	-	+ 9,2%	+6,2%
Total de audiências realizadas	1.202	1.195	2.595
COM acordo	564	480	866
SEM acordo	526	578	1001
Sem resultado	99	132	728

Fonte: O autor, a partir de dados da Superintendência PROCON Campos dos Goytacazes/RJ.

Pode-se notar que o número de atendimentos vem crescendo ano a ano, e o volume de audiências realizadas, ou seja, de consumidores que não apenas noticiam irregularidades na relação de consumo, mas que buscam a efetiva solução às suas demandas, intensificou-se no último ano investigado (2019), praticamente dobrando a média mensal. Insta salientar, no entanto, que o número de audiências que culminam com a realização de acordos mostra-se próximo ou por vezes inferior ao número de casos nos quais não se consegue atingir tal consenso, o que ao menos aparentemente revela um alto índice de frustração por parte dos consumidores.

Vale registrar, ainda, que o índice de resolutividade da seara administrativa, capitaneada pelos PROCONs, pode interferir diretamente no volume de demandas judiciais que desembocam nos Juizados Especiais Cíveis. Por essa razão, dados acerca desse quantitativo foram igualmente coletados nos citados órgãos do Poder Judiciário fluminense, no mesmo período do acima analisado, na forma da planilha a seguir (Quadro 2):

Quadro 2 – Ações judiciais distribuídas perante os Juizados Especiais Cíveis de Campos dos Goytacazes

ANO	2017	2018	2019
Total de processos distribuídos	8.768	9.381	9.859
Total de processos (exceto cartas precatórias, execuções e outros incidentes)	8.038	8.674	9.325
Variação em comparação ao período anterior	-	+ 7,0% +7,9%	+5,1% +7,5%

Fonte: O autor, a partir de dados obtidos junto ao NADAC - TJ/RJ.

Ocorre que, no momento da distribuição das demandas judiciais, não se realiza nenhum tipo de controle sobre a prévia busca pela resolução dos conflitos perante outros órgãos integrantes da rede de proteção aos consumidores, a exemplo dos PROCONs, razão pela qual não se consegue indicar, do volume de processos inaugurados, quantos desses casos advém da não resolutividade da questão na seara administrativa.

O volume total de demandas propostas perante o NADAC, na projeção entre os anos de 2017 e 2019, incrementou cerca de 12,4%, ao passo que o número de atendimentos no PROCON elevou-se em aproximadamente 16% no mesmo período. Se analisado, ano a ano, o aumento da procura, os números revelam um crescimento semelhante, entre 7% e 9% no primeiro intervalo (2017-2018), e de 5% a 7% no segundo (2018-2019).

De acordo com dados extraídos do ranking de fornecedores que lideram o número de reclamações no atendimento fornecido pelo PROCON Campos, nos anos de 2017 a 2019, nota-se que, com o passar dos anos, poucas foram as alterações. Veja-se:

Figura 3 – Ranking de Fornecedores mais reclamados no Procon Campos em 2017

Campos dos Goytacazes		SINDEC v.1.6
Emissão : 28/12/2020 10:40	Ranking de Fornecedores no Atendimento/Reclamação	Página : 1
Período 01/01/2017 a 31/12/2017		
Unidade: Todas as Unidades		
Qtd de Fornecedores: Limite de 10 fornecedores		
Ocorrências: Todas as ocorrências		
Nome	Total	%
Atendimentos		
VIVO TELERJ CELULAR S.A	1118	10,83
AGUAS DO PARAIBA S/A	1005	9,74
AMPLA ENERGIA E SERVIÇOS S/A ENEL	795	7,7
TELEMAR NORTE LESTE	731	7,08
BRDESCO CARTÕES	483	4,68
VIA VAREJO S.A (PONTO FRIO/CASAS BAHIA)	400	3,88
CLARO MÓVEL	222	2,15
ZURICH MINAS BRASIL SEGUROS S.A.	180	1,74
BANCO PAN S.A	161	1,56
TIM CELULAR S.A	159	1,54
Total - Atendimentos da Estatística:	5254	
Total Geral de Atendimentos:	10321	

Fonte: Superintendência PROCON Campos dos Goytacazes, 2020.

Figura 4 – Ranking de Fornecedores mais reclamados no Procon Campos em 2018

Campos dos Goytacazes		SINDEC v.1.6
Emissão : 28/12/2020 10:43	Ranking de Fornecedores no Atendimento/Reclamação	Página : 1
Período 01/01/2018 a 31/12/2018		
Unidade: Todas as Unidades		
Qtd de Fornecedores: Limite de 10 fornecedores		
Ocorrências: Todas as ocorrências		
Nome	Total	%
Atendimentos		
AMPLA ENERGIA E SERVIÇOS S/A ENEL	1827	16,21
AGUAS DO PARAIBA S/A	1129	10,02
TELEMAR NORTE LESTE	719	6,38
VIA VAREJO S.A (PONTO FRIO/CASAS BAHIA)	550	4,88
BRDESCARD	447	3,97
CLARO MÓVEL	317	2,81
BRDESCO CARTÕES	283	2,51
TIM CELULAR S.A	238	2,11
VIVO TELERJ CELULAR S.A	208	1,85
BANCO PAN S.A	189	1,68
Total - Atendimentos da Estatística:	5907	
Total Geral de Atendimentos:	11270	

Fonte: Superintendência PROCON Campos dos Goytacazes, 2020.

Figura 5 – Ranking de Fornecedores mais reclamados no Procon Campos em 2019

Campos dos Goytacazes		SINDEC v.1.6	
Emissão : 28/12/2020 10:42		Página : 1	
Ranking de Fornecedores no Atendimento/Reclamação			
Período 01/01/2019 a 31/12/2019			
Unidade: Todas as Unidades			
Qtd de Fornecedores: Limite de 10 fornecedores			
Ocorrências: Todas as ocorrências			
Nome		Total	%
Atendimentos			
AMPLA ENERGIA E SERVIÇOS S/A ENEL		2247	18,89
AGUAS DO PARAIBA S/A		1362	11,45
VIA VAREJO S.A (PONTO FRIO/CASAS BAHIA)		700	5,89
TELEMAR NORTE LESTE		675	5,68
BRADESCARD		478	4,02
CLARO MÓVEL		366	3,08
TIM CELULAR S.A		258	2,17
BANCO PAN S.A		233	1,96
SKY BRASIL SERVIÇO LTDA		175	1,47
VIVO TELERJ CELULAR S.A		149	1,25
Total - Atendimentos da Estatística:		6643	
Total Geral de Atendimentos:		11893	

Fonte: Superintendência PROCON Campos dos Goytacazes, 2020.

Como se nota, as concessionárias de serviços públicos ocupam as primeiras posições dentre os fornecedores que mais receberam reclamações dos consumidores, seguidas de grandes lojas de departamento, operadoras de telecomunicações e instituições financeiras. Suas posições pouco se alternam, sendo sentida uma evolução no número geral de reclamações, puxada pelo incremento dessas quanto à mais demandada, que ocupa a liderança isolada do ranking.

Há que se ressaltar uma sensível mudança de cenário, do ano de 2017 para 2018. Em uma iniciativa positiva, a operadora VIVO TELERJ CELULAR S.A., após ocupar o topo da lista das mais reclamadas ao longo de vários anos, celebrou termo de cooperação técnica em parceria com a Superintendência do PROCON Campos dos Goytacazes, disponibilizando equipe destacada, com vistas a atuar de maneira contínua junto ao referido órgão público. Tal iniciativa lhe rendeu a gradativa perda do status até então ostentado, passando a solucionar diretamente as questões, diminuindo sensivelmente o volume de reclamações a ela endereçadas, dada a eficiência no atendimento direto aos seus consumidores - segundo informações prestadas pelo PROCON Campos dos Goytacazes.

Pela ótica do Poder Judiciário, a realidade não se mostra diferente.

Segundo dados extraídos do site do Conselho Nacional de Justiça, oriundos do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, em levantamento denominado “Top 100 mais acionadas TJRJ – 2005 a 2011”, o cenário acima revelado na dimensão local se confirma na dimensão

regional. As empresas ocupantes das primeiras posições se mantêm ao longo dos anos, alcançando recordes de demandas judiciais propostas, e atravancando a pauta da Justiça Estadual, sem previsão de superação dessa realidade (CNJ, 2020).

Segundo os dados apresentados pelo Conselho Nacional de Justiça, ao longo de sete anos (2005 a 2011), a primeira colocada (Telemar Norte Leste S.A. - Oi Telefonia Fixa) acumulou a expressiva marca de 235.704 demandas judiciais, seguida pela concessionária de energia elétrica (Ampla S.A.), acionada por 141.823 vezes (CNJ, 2020).

Acaso se considere que, por trás dos números apresentados, há um universo de consumidores que deixaram de fazer valer os seus direitos, o volume de casos de má prestação de serviços ou vícios de produtos pode crescer significativamente.

Segundo pesquisa realizada em 2019 pela Boa Vista, empresa de informações de crédito que administra um banco de dados que reúne informações comerciais e cadastrais de mais de 130 milhões de empresas e consumidores com abrangência nacional, o percentual de consumidores que afirmam reclamar sempre ou na maioria das vezes por seus direitos, diante de problemas nas relações de consumo, vem crescendo. Realizada por ocasião do Dia Mundial do Consumidor (15 de março de 2019), a pesquisa constatou que 67% dos consumidores reclamam seus direitos quando se deparam com situações adversas, superando os percentuais de 61% e 57% apurados nos anos de 2018 e 2017, respectivamente. Ou seja, apesar do crescente número de consumidores que buscam o respeito aos seus direitos, o percentual ainda se mostra bem aquém do universo de cidadãos atingidos.

Os dados, ora apresentados, parecem rumar numa mesma direção: a necessidade de intensificação de uma cultura para o consumo, educando e formando consumidores, a partir dos mais diversos mecanismos, a começar pelo ensino regular, passando pelos meios de comunicação e pelos organismos atuantes junto à própria sociedade.

O tema “defesa do consumidor” deve ser lugar comum, frequentado pelas crianças e adolescentes desde tenra idade, assim como a matemática e o português. A partir dessa crescente educação e conscientização, os fornecedores inexoravelmente terão que rever o seu *modus operandi*, sob pena de oneração desvantajosa em suas planilhas de custo.

Colhendo de Bourdieu (2007, p. 206-207) sua impressão quanto ao papel da escola:

Caso se admita que a cultura e, neste caso particular, a cultura erudita em sua qualidade de código comum é o que permite a todos os detentores deste código associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, de maneira recíproca, de exprimir a mesma intenção significativa por intermédio das mesmas palavras, dos mesmos comportamentos e das mesmas obras, pode-se compreender por que a Escola, incumbida de transmitir esta cultura, constitui

o fator fundamental do consenso cultural nos termos de uma participação de um senso comum entendido como condição da comunicação. O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões. É sobretudo através das problemáticas obrigatórias nas quais e pelas quais um pensador reflete que ele passa a pertencer à sua época, podendo-se situá-lo e datá-lo.

Em outras palavras: é preciso trazer à cena o debate atinente aos direitos e deveres dos consumidores, parte vulnerável da relação de consumo, gerando um ambiente propício, seja para o consenso ou dissenso das questões, a partir de cujos debates a sociedade, de maneira mais esclarecida e atenta, certamente reclamará maior respeito aos ditames do CDC, em prol de um mercado de consumo mais equilibrado e desenvolvido

4.2 A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO A PARTIR DE UMA REALIDADE: CASO DAS ESCOLAS

Ainda com o intuito de ilustrar a problematização proposta na presente dissertação, buscou-se através de entrevistas com coordenadores pedagógicos da rede de ensino do município de Campos dos Goytacazes compreender como a educação para o consumo vem sendo trabalhada nas escolas.

Para tanto, com intuito exploratório foi realizada entrevistas com abordagem qualitativa a coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública e da rede privada de ensino de Campos dos Goytacazes, os quais trabalham diretamente na construção dos currículos escolares, a partir das proposições da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A seleção dos entrevistados foi feita mediante contato prévio com as escolas, todavia é importante ressaltar que houve resistência por parte tanto de algumas das instituições de ensino procuradas, quanto de alguns dos educadores em participar das entrevistas, sendo justificada por fatores diversos tais como escassez de tempo e acúmulo de tarefas, incompreensão quanto à utilidade da pesquisa, frustração decorrente de colaborações anteriores sem o devido retorno, ou mesmo desconhecimento da temática proposta. Essas barreiras, para serem vencidas, demandaram argumentação e esclarecimentos em diálogo com a direção das unidades escolares, sendo certo que nem sempre as investidas foram exitosas.

Ultrapassada essa abordagem inicial, agendadas as entrevistas presenciais, aplicou-se um conjunto de perguntas, distribuídas em duas partes: uma primeira, destinada à qualificação

dos entrevistados, contendo dados como nome, função desempenhada na instituição e tempo de exercício, sexo, idade, formação (graduação e pós-graduação); já na segunda parte, as indagações tocavam o cerne da educação para o consumo, partindo da percepção pessoal do que se compreende por “consumo” e “educação para o consumo”, passando pela citação de exemplos práticos, inclusive quanto à experiência do conhecimento da legislação aplicável ao tema, até chegar propriamente à atuação pedagógica escolar e à vivência da temática com aplicação no currículo, a partir dos ditames da BNCC. Ao final, tornando a uma perspectiva pessoal, estimulou-se uma visão crítica sobre a eficiência das estratégias utilizadas pela instituição quanto à temática da educação para o consumo e os direitos dos consumidores, além de se perquirir quanto à importância desse estudo (Apêndice 1).

Para a análise das informações coletadas, organizou-se todo o material para apreciação do conteúdo a partir da valorização dos aspectos abordados, tomando-se por base a análise de conteúdo de Bardin (2011 apud OLIVEIRA, 2015). Segundo a técnica proposta por essa autora, “trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados, baseados na dedução que leva ao objetivo: a inferência que tem por base os indicadores de frequência” (OLIVEIRA, 2015, p. 88). De tal modo que a análise de conteúdo possibilita descrever e interpretar mensagens emitidas por sujeitos, documentos, fotografias entre outros, e não se limita às expressões ditas pelos entrevistados, mas engloba, também, o contexto e as circunstâncias em que tal emissão se insere, atentando-se ao conjunto de expressões latentes no momento da abordagem (OLIVEIRA, 2015).

A partir do exposto, e buscando trilhar uma análise tópica, repise-se, sem a pretensão de esgotar o trabalho de pesquisa, diante das inúmeras possibilidades, optou-se por uma abordagem qualitativa, que prescinde de preocupação com a amostragem. Não houve intuito comparativo, sendo escolhidas unidades escolares que oferecem o ensino fundamental e médio e às quais se obteve acesso, sendo detectado o que segue.

Todas as coordenações pedagógicas visitadas são ocupadas por mulheres, cuja faixa etária gira entre 46 e 58 anos de idade. Outro dado de semelhança, todas detêm formação em pedagogia ou ciências sociais, com pós-graduação na área de psicopedagogia ou em outras áreas afins. As entrevistas ocorreram no mês de junho do ano de 2022.

Na escola denominada “A”, que compõe a estrutura da rede estadual de ensino de Campos dos Goytacazes, a coordenação pedagógica informou a presença de cerca de 1300 alunos do ensino médio e 800 alunos cursando o ensino fundamental segundo segmento. Esclareceu que em virtude da pandemia da COVID-19, os trabalhos de implantação da BNCC

foram prejudicados, principalmente no tocante ao ensino médio, classificando como algo muito novo e abrangente, que ainda demanda muito estudo e discussão.

Observou a aludida coordenadora que sempre se buscou trabalhar a temática da educação para o consumo na área de ciências da natureza, mediante aspectos ligados à ecologia. Mas, apesar de se encontrar em fase inicial de implementação, alguns temas propostos pela BNCC devem começar a fazer parte do currículo escolar, tais como alimentação na escola, reaproveitamento de materiais, evitando-se descartáveis, citando como exemplo a não distribuição de copos descartáveis aos alunos.

Acredita-se, quanto ao preparo do aluno sobre conhecimentos específicos de direitos previstos aos consumidores, que apesar dessa temática não ser diretamente tratada, deverá ser tangenciada na disciplina projeto de vida, componente eletivo iniciado a partir do 1º ano do ensino médio, ainda não aplicada.

Já na escola que ora se designa por “B”, integrante da rede particular de ensino do município de Campos dos Goytacazes, a coordenação pedagógica atua frente a um público de cerca de 320 alunos do ensino médio e 350 alunos do ensino fundamental segundo segmento. Narrou que a escola passou por um processo de adaptação às novas previsões da BNCC, tanto em seu ensino fundamental quanto médio, visando à revisão das previsões curriculares, atendendo às especificidades na questão da formação e direcionamento em projeto de vida.

Demonstrando profundo conhecimento das novas regras estabelecidas pela BNCC, traduziu a ideia de consumo em situações cotidianas de atendimento aos anseios básicos e supérfluos, tais como a compra de presentes, aquisição de conhecimentos, acesso às redes sociais, ligando à necessidade de se atentar ao fenômeno do consumismo e a uma salutar imposição de limites para tanto.

Diante do estímulo em tecer considerações sobre a educação para o consumo, compreende residir no discernimento entre o que é consumo necessário/básico e aquilo que foge à essa realidade, nomeado por supérfluo. Citou questões como educação financeira, planejamento, conscientização no consumo, descarte e coleta seletiva, alimentação adequada, evitando o desperdício, vindo a constatar que “nossa geração não foi educada para isso”.

Indicou que na escola em que atua há orientação para se trabalhar a temática do consumo nos trabalhos com descarte de lixo, reaproveitamento de materiais, além de temas desenvolvidos dentro de projetos nas áreas de matemática (planejamento e inteligência financeira, educar e pensar economia, aprender a gerenciar os recursos), e ciência da natureza (biodiversidade, bioética, a química dos alimentos ligada à saúde). Tudo isso além de serem ministradas micro aulas para os alunos do ensino médio, ligadas a cada itinerário formativo,

com vistas a explicar cada área e as respectivas disciplinas eletivas, dentre as quais química forense; nutrição, saúde e sociedade; inovação social; planejamento, crédito e finanças; música e cidadania; empreendedorismo criativo; ciência e energia.

Com relação aos direitos dos consumidores, tais conhecimentos não se encontram como tema específico e isolado, sendo abordados como tema transversal em todos os momentos em que pode ser abordado. Mas, de fato, reconheceu não haver, via de regra, uma sede específica e apropriada para tanto.

Na terceira escola, designada por “C”, componente da rede estadual de ensino do município de Campos dos Goytacazes, participaram da entrevista duas coordenadoras pedagógicas, cada qual em um momento distinto. Indicaram que a escola atualmente conta com cerca de 500 alunos matriculados no ensino médio e cerca de 400 no ensino fundamental segundo segmento. Ambas as coordenadoras enfatizaram que a implementação de mudanças na grade curricular, por força das novas previsões da BNCC e do Novo Ensino Médio, vem se dando de maneira gradativa, inclusive com a formação de um grupo de monitoria com professores, dividido por áreas de atuação.

A primeira entrevistada, instigada a traçar o conceito de consumo, atrelou-o à questão da aquisição de toda sorte, exemplificando a energia elétrica, água, itens de supermercado, shopping centers etc. Já no tocante à educação para o consumo, definiu como o processo de se entender, não apenas sistematicamente, as formas de consumo e a conscientização dessas formas na sociedade, ou seja, o que se consome, além dos limites impostos pelos direitos e deveres dos cidadãos, passando pela ideia de consumo consciente.

Informou que já teve contato, ainda que incipiente, com uma cartilha que aborda o consumo consciente de energia e de água, disponibilizada ao Estado pela indústria do petróleo, em Macaé, para a realização de trabalho interdisciplinar. Afirmou conhecer os ditames da BNCC quanto à educação para o consumo, e sabe da existência de livros que trabalham algumas dessas habilidades nas áreas de humanas e projeto de vida; no entanto, atualmente não há atividades desempenhadas pela instituição em que atua, voltadas ao conhecimento específico dos direitos dos consumidores, na forma da legislação vigente.

Ressaltou, ainda, a existência de um projeto bandeira desenvolvido pela escola, denominado “A casa comum que eu cuido”, o qual busca estimular o cuidado entre os alunos quanto ao uso consciente dos meios e instrumentos de preservação do ambiente escolar, despertando uma sensação de pertencimento do aluno como integrante daquele espaço e da sociedade em geral, “o imposto que reverte para ele”.

A segunda entrevistada, além das considerações gerais já abordadas pela colega de instituição, acrescentou que ainda permanece em caráter esporádico o direcionamento do estudo da temática do consumo e a sua educação, dependente da iniciativa e postura de cada professor. Pontuou conhecer as novas diretrizes estabelecidas pela BNCC e o NEM, muito embora não a fundo, e acredita que devem ser mais fortemente sentidos no campo da matemática (problemas e raciocínio lógico envolvendo rendas e gastos familiares), bem como na área de ciência da natureza (aspectos sobre sustentabilidade e ecologia). Contudo, igualmente afirmou que não há atividades voltadas ao preparo dos alunos quanto ao conhecimento específico dos direitos e deveres dos consumidores, tal como estabelecido pelas normas atualmente em vigor no país.

Em apertada síntese, todas as participantes afirmaram acreditar que a educação para o consumo, desenvolvida pela escola onde atuam, pode estimular o consumo consciente, e apesar de não reunirem conhecimentos profundos sobre o assunto, conseguiriam entender os processos de troca e construir um senso crítico capaz de determinar as suas escolhas.

Igualmente, todas foram uníssonas em reconhecer a importância da temática proposta pela pesquisa, não apenas entre os discentes, mas também os docentes, e a sua abordagem mais aprofundada, adequada e desde a tenra idade contribuiria para uma educação crítica, preparando os alunos de hoje para serem os cidadãos do amanhã.

O que se pôde observar, dos depoimentos colhidos, demonstra uma postura inicial defensiva, uma vez que a temática do consumo, da educação para o consumo e os direitos elencados pela legislação vigente não encontram eco nas estruturas curriculares, salvo em aspectos usualmente trabalhados, como os do consumo consciente, sustentabilidade e meio ambiente, educação financeira e alimentar. No entanto, após o estímulo à reflexão quanto à questão, sob à ótica da BNCC, assim como de acordo com os ditames do CDC, revelaram-se instigadas a desenvolver projetos nessa área ou mesmo a inserir abordagens na sistemática de ensino, com vistas a despertar os educandos para uma visão crítica do consumo.

A construção do ensino e de uma nova lógica educativa passa por diversos fatores, dentre os quais uma vontade política impulsionada por uma valorização social nesse sentido. Como bem aponta Kramer (1997 apud LIMA; NUNES; BES, 2018):

De acordo com Leão (2005), a legislação e as políticas educacionais contribuem com a educação, direcionando melhorias à vida humana. Essa é uma conquista gradual da cultura, do desenvolvimento crítico e do aproveitamento das potencialidades do ser humano. Assim, requer o redimensionamento político dos processos educativos. Nestes, residem as possibilidades de reconstrução de uma sociedade, se não igualitária, menos desigual, em que o nível de inter-relações transcorra num sentido de horizontalidade, na qual grupos ou classes sociais não se sobreponham uns aos outros. [...] À LDB é dada a complexa tarefa de reconstruir novas lógicas educativas

a partir das suas peculiaridades. Assim, você precisa ficar atento para o fato de que uma proposta pedagógica é um caminho, não um destino. A educação é construída nesse caminhar e tem uma história que precisa ser contada. Ela nasce de uma realidade que pergunta e é também a busca de uma resposta.

Fato é que, enquanto no Brasil educação não for, na prática, sinônimo de direito, a ser implementado de maneira estruturada, talvez a salvaguarda de outros direitos esteja em risco, afetando o projeto de construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Ainda na voz de Lima, Nunes e Bes (2018, p. 49):

Significar a educação como direito é consolidar o acesso a ela e a permanência nela e, também, pensar que esta se configura como um meio de abertura que proporciona ao sujeito uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de ser ativo, refletir, ser participativo, se tornar crítico para, possivelmente, transformar sua realidade. Portanto, os reflexos da educação como direito tornam-se uma oportunidade de crescimento e cidadania, uma possibilidade de mudança de percurso, uma alternativa para apropriações e para sentir-se pertencente. A efetiva inclusão da educação como direito resulta na possibilidade de formação de um sujeito com pleno desenvolvimento de suas potencialidades, não apenas intelectuais, mas principalmente morais, sociais e éticas. Assim, entende-se que os efeitos da educação são benéficos ao ser humano e à sociedade. Educar a pessoa, portanto, a torna consciente de sua responsabilidade social, e é preciso oferecer ao ser humano conhecimentos diferentes e diversos para fomentar esse processo de construção de novos saberes.

5 CONCLUSÃO

Quais os reflexos do atual modelo de educação para o consumo adotado na educação brasileira, na busca pelos direitos do consumidor? Diante do advento da Lei 8.078/90 (Código de Defesa do Consumidor) e dos direitos nela previstos, bem como da Base Nacional Comum Curricular (com foco no Ensino Fundamental e Médio), como os conhecimentos e habilidades foram sugeridos? Se mostram propícios a embasar um consumo adequado?

Como já indicado neste texto, desde as profundas mudanças no processo industrial de elaboração de bens e produtos, dada a modernização dos meios empregados bem como a divisão seriada do trabalho, nota-se que a lógica capitalista centrada no consumo se consolidou, inculcando no seio social a necessidade da constante aquisição e apropriação como motor do desenvolvimento econômico. No bojo da sociedade de massa, no atual estágio do sistema de produção, com a ditadura dos comportamentos, na era das redes sociais, a intensificação das relações de consumo tende a propiciar conflitos de interesse entre os atores nela inseridos, sob os auspícios do Estado na condução de suas políticas públicas, notadamente nos campos da ministração da justiça e da educação. Consumo e educação, educação e consumo: uma relação que demanda ser compreendida e explicada.

Problematizar a questão do consumo e da educação a ele voltada conduziu a formular como objetivo geral do presente trabalho identificar como a educação para o consumo, da maneira como vem sendo concebida e conduzida nas últimas décadas, tem influenciado na busca pelos direitos dos consumidores. Além de objetivos mais específicos, como traçar o desenvolvimento do direito do consumidor no Brasil a partir da Constituição da República de 1988, em termos legais e em termos das políticas públicas desenvolvidas para efetivação desse direito, além de analisar as propostas pedagógicas da educação em relação ao direito do consumidor e do consumo consciente, implementadas na educação nos níveis fundamental e médio, de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular.

Uma vez compreendida a educação para o consumo como um direito previsto pela legislação em vigor, que tem por mister garantir a observância e a implementação de outros direitos igualmente estabelecidos pelo ordenamento jurídico, promoveu-se uma pesquisa bibliográfica sobre o fenômeno das relações de consumo e as políticas públicas voltadas à educação para o consumo, tais como a legislação vigente (Política Nacional das Relações de Consumo, Política Nacional de Educação para o consumo).

A evolução do direito do consumidor no Brasil, além de passar pelos aspectos históricos, imprescindíveis à compreensão do caminho trilhado até a realidade atual, apontou para a construção de um marco legal tendente à defesa dos consumidores, partes vulneráveis na relação travada perante os fornecedores, que significou a ruptura de paradigmas e a sedimentação de princípios e regras norteadores desse novo microsistema de consumo. Apresentou-se, ainda, a denominada rede de proteção aos consumidores, composta por diversos órgãos e entidades que nutrem a missão de promover a defesa dos consumidores e impedir que práticas abusivas, adotadas pelos fornecedores, venham a embaraçar o exercício dos direitos inerentes à parte mais fragilizada das relações consumeristas.

Nesse viés, o direito à educação para o consumo restou abordado, inicialmente a partir de uma exposição quanto aos caminhos da educação e as visões tradicional e crítica, passando em seguida pela evolução histórica da educação no Brasil e suas nuances, até aportar ao marco legal do direito à educação: o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), até culminar com o advento da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com vistas a sondar como a temática do direito do consumidor, notadamente no aspecto da educação para o consumo, foi trabalhada pela BNCC, procedeu-se a uma releitura desta, indicando-se a sua estrutura e as competências e habilidades nela previstas, que tocam diretamente o assunto em questão. Para tanto, concentrou-se na análise da BNCC nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, este pela ótica da influência do Novo Ensino Médio (NEM). Diante desse cenário, mostrou-se possível analisar de que maneira a educação para o consumo está concatenada e pedagogicamente proposta, suas lacunas e possibilidades.

Pode-se constatar que a BNCC, tanto na etapa do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio pouco ou quase nada contemplou no tocante ao ensino dos direitos dos consumidores, enfatizando nas áreas de língua portuguesa, ciências da natureza e matemática aspectos pontuais como consumo consciente, sustentabilidade e meio ambiente, e educação alimentar e financeira. Contudo, apurou-se a possibilidade de as instituições de ensino, localizadas na capilaridade da rede educacional, quando da elaboração dos itinerários formativos, lançarem

um olhar mais detido quanto ao estudo dessa temática, a qual, atualmente, apenas é trabalhada de modo sistematizado na estrutura curricular das instituições de ensino superior.

Como visto, essa escolha técnico-legislativa possivelmente reflete consequências na busca por parte dos cidadãos consumidores pela efetivação dos seus direitos, propiciando ou desestimulando medidas administrativas ou judiciais.

Por essa razão, ilustrando os conhecimentos teóricos a partir de uma análise prática, cotejou-se a educação e o consumo com a realidade do município de Campos dos Goytacazes, revelada a partir de alguns dados obtidos junto à rede de proteção aos consumidores, com ênfase no Procon Campos e no Núcleo de Distribuição, Autuação e Citação (NADAC), ligado aos Juizados Especiais Cíveis de Campos dos Goytacazes (1º e 2º JEC), que integram a estrutura do Poder Judiciário Fluminense (Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro).

Dados revelaram um volume ainda acanhado de cidadãos que buscam implementar seus direitos, e uma repetição dos fornecedores mais reclamados, num cenário que tende à perpetuação. Será que a maneira como a educação para o consumo vem sendo conduzida nas escolas, ou mesmo a sua ausência, tem contribuído para esse cenário?

Buscando indícios para essa resposta, realizou-se uma série de entrevistas com coordenações pedagógicas de instituições de ensino, das redes pública e privada, do município de Campos dos Goytacazes, estimulando-as à reflexão quanto ao tema, e buscando entender de que maneira os conteúdos propostos pela BNCC vêm sendo tratados. Os resultados, ainda que incipientes, dada a fase inicial da pesquisa, apontam para a necessidade de se concentrar esforços no sentido de mais atentamente trabalhar esses conceitos de consumo e educação, educação e consumo.

Após a realização deste trabalho, ficam algumas inquietações que direcionam novos objetos de pesquisa: será que se a BNCC e os projetos pedagógicos escolares previram momentos dentro do currículo para o aprendizado, ainda que em estágio inicial, voltado a ministrar noções de direitos do consumidor, a realidade do mercado de consumo e o número de reclamações sofreriam algum impacto?

Sugere-se como pesquisa futura, após ultrapassada uma década de vigência da nova BNCC, compreender e avaliar as experiências vivenciadas pelas unidades de ensino, com ênfase na educação para o consumo, e a partir de como vem sendo trabalhadas detectar se houve mudança no cenário da luta pelos direitos, junto à rede de proteção aos consumidores.

Como proposta, fica a percepção de que seja com previsão formal no currículo, seja via projetos paralelos, a temática dos direitos dos consumidores deve se fazer presente, se possível desde a etapa do ensino fundamental, intensificando-se no ensino médio, com vistas à

construção de cidadãos mais conscientes dos limites de sua atuação dentro de uma sociedade marcada pelo consumo.

Educar para o consumo, para muito além das ideias hoje concebidas, tais como consumo consciente, sustentabilidade, educação alimentar, educação financeira, dentre outros temas, reside em municiar os educandos do conhecimento das normas atualmente existentes, que regulam as relações sociais de consumo, a fim de que possam aplicá-las em sua vida, e não apenas repetir atos que, empiricamente, foram-lhes passados por seus ascendentes.

Afinal, liberdade no consentimento passa, inexoravelmente, pela formação e informação capaz de dar elementos suficientes para as tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

- AHMED, Flavio; AHMED, Denise Setsuko Okada. *Sociedade da Informação, Resíduos Eletroeletrônicos, Justiça Ambiental, Estudos de Direito Ambiental em comemoração aos 30 anos da Constituição Federal de 1988: uma análise luso-brasileira*. Brasília: Conselho Federal, 2018.
- ALMEIDA, Fabrício Bolzan de. *Direito do consumidor esquematizado*. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de; MOTTA, Vânia Cardoso. Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. *Revista HistedBR On-line*, Campinas, v. 20, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BARROS, Guilherme Freire de Melo. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/1990. 4. ed. Bahia: Ed. JusPODIVM, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2008.
- BENEVOLO, Leonardo. *História da Cidade*. 3. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1997.
- BOTO, Carlota. Rousseau Preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 145, p. 226-247, jan./abr. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas: introdução*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31 out. 2021.
- BRASIL. *Lei Delegada n.º 4, de 26 de setembro de 1962*. Brasília: Presidência da República, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ldl/ldl04.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. *Lei Ordinária n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990*. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18078compilado.htm. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. *Lei Ordinária n.º 9.099, de 26 de setembro de 1995*. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19099.htm. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. *Lei Ordinária n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. *Lei Ordinária n.º 13.105, de 16 de março de 2015*. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico*. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Defesa do Consumidor*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/consumidor>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *O Sistema Nacional de Defesa do Consumidor - SNDC*. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2021. Disponível em: <https://www.consumidor.gov.br/pages/conteudo/publico/6>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). *HISTEDBR*, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/a-educacao-no-projeto-nacionalista-do-primeiro-governo-vargas-1930-1945>. Acesso em: 1 mar. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *CENPEC*, 2015. Disponível em: http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf Acesso em: 2 abr. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). *Top 100 mais acionadas TJRJ – 2005 a 2011*. Rio de Janeiro: Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp->

content/uploads/2011/05/tabelatop30anual2005a2011_riodejaneiro.pdf. Acesso em: 5 set. 2020.

CRUZ, Marta Vieira. Brasil Nacional-desenvolvimentista (1946/1964). *HISTEDBR*, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/brasil-nacional-desenvolvimentista-1946-1964>. Acesso em: 1 mar. 2022.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei. Legislação Educacional no Brasil: uma história intrigante. *If Farroupilha Santa Rosa*, 2011. Disponível em: <https://iffarroupilhaantarosa.wordpress.com/2011/11/22/205/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Portugal: Grupo Almedina, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9789724422107/>. Acesso em: 11 out. 2021.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. *Direito Civil Teoria Geral*. Rio de Janeiro: Ed. Lumen Juris, 2010.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil. *HISTEDBR*, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_titulos. Acesso em: 1 mar. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE JUIZADOS ESPECIAIS (FONAJE). 2021. Disponível em <http://fonaje.amb.com.br/objetivos/>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GARCIA, Leonardo. *Código de Defesa do Consumidor*. Salvador: Ed. Juspodivm, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). 2019. Disponível em: <http://www.educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 set. 2020.

LIMA, Caroline Costa Nunes; NUNES, Alex Ribeiro; BES, Pablo. *Política Educacional*. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MAGALHÃES, Lúvia Rocha. A Educação na Primeira República. *HISTEDBR*, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/livia_d_rocha_magalhaes_artigo_0.pdf. Acesso em: 1 mar. 2022.

MIRAGEM, Bruno. Princípio da vulnerabilidade: perspectiva atual e funções no direito do consumidor contemporâneo. *In*: MIRAGEM, Bruno; MARQUES, Claudia Lima; MAGALHÃES, Lúcia Ancona Lopez de. (Org.). *Direito do Consumidor: 30 anos do CDC*. São Paulo: Forense, 2020. p. 233-262. Disponível em: <https://brunomiragem.com.br/artigos/015-principio-da-vulnerabilidade-perspectiva-atual-e-funcoes-no-direito-do-consumidor-contemporaneo.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

NUNES, Antonietta d’Aguiar. A formação dos sistemas públicos de educação no século XIX e sua efetivação na província da Bahia. *HISTEDBR*, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/a-formacao-dos-sistemas-publicos-de-educacao-no-sec-xix-e-sua-efetivacao-na>. Acesso em: 1 mar. 2022.

NUNES, Luis Antônio Rizzatto. *Curso de direito do consumidor*. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

OLIVEIRA, Danielle Pena de. *Educação para o consumo no cotidiano escolar: um estudo de representações sociais*. Recife: O autor, 2015.

SALGUEIRO, Teresa Barata; CACHINHO, Herculano. As relações cidade-comércio. Dinâmicas de evolução e modelos interpretativos. In: CARRERAS, Carles; PACHECO, Susana Mara Miranda. *Cidade e Comércio: a rua comercial na perspectiva internacional*. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2009. p. 9-39. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304751977_As_relacoes_cidade-comercio_Dinamicas_de_evolucao_e_modelos_interpretativos. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Carmelindo Rodrigues da. A experiência portuguesa no processo de colonização do Brasil. *HISTEDBR*, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/carmelindo_rodrigues_da_silva_artigo_0.pdf. Acesso em: 1 mar. 2022.

SOUSA, J. D. A. de; ARAGÃO, W. H. A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NACIONAL COMUM NO PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 1, n. 11, p. 3-13, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39794>. Acesso em: 1 abr. 2022.

TEPEDINO, Gustavo. Normas constitucionais e direito civil. *Revista da Faculdade de Direito de Campos*, Campos dos Goytacazes, ano 4, n. 5, p. 167-175, 2004. Disponível em: <http://www.fdc.br/Arquivos/Mestrado/Revistas/Revista04e05/Docente/10.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 16., 2015, Londrina. *Anais [...]* Londrina: UEL, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/A%20PEDAGOGIA%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO REGIONAL E GESTÃO DE CIDADES

Título da pesquisa: Reflexos do atual modelo de educação para o consumo na busca pela efetivação dos direitos do consumidor.

Mestrando: Daniel Andrade Rangel

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ludmila Gonçalves da Matta, D.Sc

Dados do Entrevistado:

Nome:

Função / Tempo de exercício:

Instituição: Alunos (E. Fund.): Alunos (E. Médio):

1ª PARTE

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Idade: _____

3. Formação: _____

4. Possui curso de graduação concluído ou em curso? () SIM () NÃO Se a resposta for positiva diga qual ? _____

5. Você possui curso de pós-graduação concluído ou em curso? () SIM () NÃO

Qual/Quais? _____

6. Tipo de instituição educacional em que trabalha () privada () pública 7. Há quantos anos exerce a função? _____

2ª PARTE

8. O que significa consumo para você?

9. Cite exemplos de hábitos que você considera que sejam de consumo.

10. O que você entende por "Educação para o consumo"?

11. Você tem conhecimento ou já teve contato com algum documento (Lei, cartilha, Orientações curriculares ou outro documento) que aborde a temática da "Educação para o consumo"? Especifique o(s) documento(s), como teve acesso e se o utiliza como ferramenta no seu trabalho com os educandos.

12. Na instituição em que você atua como educador no Ensino Fundamental/Médio, existe alguma orientação para trabalhar a temática do consumo? Se sim, de que forma (contínua e sistemática ou ocasional, esporádica)?

13. Conhece a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e as diretrizes quanto ao tema educação para o consumo? Como têm sido efetivadas na prática tais competências/habilidades? Apresente pelo menos um exemplo.

14. Existe, dentre as atividades desempenhadas na fase do ensino básico em que atua, alguma que aborda e prepara o aluno dotando-o de conhecimentos sobre os direitos dos consumidores, na forma da legislação vigente? Se sim, indique a disciplina e o método utilizado.

15. Na sua opinião, a educação para o consumo, desenvolvida pela escola, pode estimular o consumo? E o consumo crítico? Caso a resposta seja positiva, dê pelo menos um exemplo de situação que estimule o consumo crítico.

16. Pra você, qual a importância da temática apontada por esta pesquisa?

17. Telefone para contato: _____

Agradecemos sua colaboração!

ANEXO 1 – PONTOS DE VISTA ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

PONTOS DE VISTA ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Pontos de vista positivos / favoráveis à BNCC:

- ✓ a educação básica é direito de todos;
- ✓ há forte desigualdade social e escolar no país;
- ✓ o acesso de todos a conhecimentos universais é um meio de enfrentar as desigualdades;
- ✓ a escola tem como papel distribuir entre todos o conhecimento que se julga essencial para a integração social, para a vida social e para o mundo do trabalho;
- ✓ as desigualdades culturais estão correlacionadas às desigualdades sociais e escolares;
- ✓ a escola não é o único lócus de produção de identidades e cultura e sim uma parte da vivência dos alunos, espaço de aprendizagem de conteúdos relevantes para a vida social e para o trabalho;
- ✓ a escola favorece a inclusão social dos setores historicamente excluídos da escolarização;
- ✓ a padronização curricular aumenta o controle social sobre a escola gerando cumprimento do currículo e favorecendo o acompanhamento das famílias;
- ✓ a padronização curricular organiza a formação dos professores e orienta o seu trabalho.

Pontos de vista negativos / contrários à BNCC:

- ✓ o entendimento da escola como reprodutora da dominação de determinados grupos sociais sobre outros, razão pela qual seria necessário focalizar, nas definições curriculares, o conhecimento local, as experiências comunitárias;
- ✓ a compreensão de escola mais como um lugar de emancipação, de construção de sentido para as experiências dos alunos e menos como lócus de aquisição de conhecimentos necessários para a inserção na vida social e no mundo do trabalho;
- ✓ a compreensão de escola como lócus de construção de identidades;
- ✓ as desigualdades no país são produzidas ou corroboradas pela escola;
- ✓ a preocupação em preservar a cultura local e a diversidade regional;
- ✓ o receio de que se rompa com o pacto federativo;
- ✓ a noção de que há uma tradição docente de trabalho que estrutura o currículo das escolas e que precisa ser respeitada;
- ✓ a visão de que já existem no país documentos curriculares nacionais;
- ✓ a concepção de que qualquer tipo de padronização não respeita diferenças.
- ✓ qualquer padronização curricular guiará as avaliações baseadas em testes em larga escala, que terminam necessariamente por produzir hierarquias escolares e educacionais.
- ✓ sem zelo pelas condições materiais e salários dos professores não há possibilidade da implementação de BNCC.

Fonte: Adaptado de Cenpec (2015, p. 34-36)