Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Raquel de Matos Lopes Gentilli
Soraya Gama de Ataide Prescholdt
ORGANIZADORAS

POLÍTICAS PÚBLICAS: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS

editora EMESCAM

Processos sociais inclusivos, por meio de pesquisas e de experiências, possibilitam estabelecer alguns pontos de reflexão sobre os diversos dilemas contemporâneos de políticas públicas, em face da exasperação do conservadorismo. Ademais, o conceito inclusão social é aqui entendido, na perspectiva da garantia de direitos sociais declarados na Constituição Federal brasileira de 1988.

Como fundamento legal, a nova institucionalidade propiciou uma melhor sistematização e organização da proteção social e da participação cidadã e democrática nas diversas esferas de atuação do Estado, a partir das quais se passou a organizar programas e políticas públicas e sociais de inclusão social, pelos princípios da equidade e da justiça social, ao apontar inúmeros processos que as contradizem, explicitando-as e, por vezes, negando-as.

Neste sentido, os diversos textos aqui reunidos buscam lançar luz sobre vários aspectos em que tais fenômenos ocorrem contemporaneamente nos espaços que permeiam as ações sociais, vivências e práticas nos espaços de articulação entre o Estado e a sociedade civil.

Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Raquel de Matos Lopes Gentilli

SUMÁRIO

Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Raquel de Matos Lopes Gentilli
Soraya Gama de Ataide Prescholdt
ORGANIZADORAS

POLÍTICAS PÚBLICAS: EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS

EMESCAM
Vitória-ES
2019

SUMÁRIO

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS
EMESCAM

Primeira edição/2019

ORGANIZADORAS
Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Raquel de Matos Lopes Gentilli
Soraya Gama de Ataide Prescholdt

CONSELHO EDITORIAL
Jussara Maria Rosa Mendes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Renato Almeida de Andrade
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Savana Diniz Gomes Melo
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Solange Rodrigues da Costa
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM

Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

REVISÃO TÉCNICA: Editora Emescam
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Virgínia Coeli Passos de Albuquerque
CAPA E EDITORAÇÃO: Bios Editoração

Dados internacionais de Catalogação – na - Publicação (CIP)
EMESCAM – Biblioteca Central

P769 Políticas públicas: experiências inclusivas / Angela Maria Caulyt Santos da Silva, Raquel de Matos Lopes Gentilli, Soraya Gama de Ataide Prescholdt (organizadoras). – Vitória: Emescam, 2019.

280p.
Inclui bibliografias.

ISBN: 978-85-99564-50-9

1. Política de Assistência Social. 2. Inclusão social. 3. Práticas inclusivas. I. Silva, Angela Maria Caulyt Santos da, org. II. Gentilli, Raquel de Mattos Lopes, org. III. Prescholdt, Soraya Gama de Ataide, org. IV. Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM. V. Título.

CDD: 371.9046

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

APRESENTAÇÃO 13

CAPÍTULO 1
EXCLUSÃO E POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NOS GOVERNOS FHC E LULA 25
Cilene Sebastiana da Conceição Braga
Nádia Socorro Fialho Nascimento
Olga Myrla Tabaranã Silva

CAPÍTULO 2
A ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL: O FINANCIAMENTO EM QUESTÃO 41
Nilda Lucia Sartorio
César Albenes de Mendonça Cruz

CAPÍTULO 3
JUVENTUDE, ENSINO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS 63
Ludimila Nunes Mantovani
Angela Maria Caulyt Santos da Silva

CAPÍTULO 4
SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO EM FIGURAÇÕES UNIVERSITÁRIAS: TRAJETÓRIA FORMATIVA DE SURDOS NO MÉXICO 81
Alexandre Bazilatto
Reginaldo Célio Sobrinho
Edson Pantaleão
Alma de Los Angeles Cruz Juárez

CAPÍTULO 5
O CORPO QUE DANÇA SOBRE/COM UMA CADEIRA DE RODAS: UM PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL 105
Eduardo Duarte Machado
Marcella Dias Mazolini Mendes
Mayane Fiorot Simoni
Mariângela Braga Pereira Nielsen
Luciana Carrupt Machado Sogame

CAPÍTULO 6

CULTURA E LÍNGUA POMERANAS
NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA 123
Erineu Foerste
Jandira Marquardt Dettmann

CAPÍTULO 7

LIVRO DIDÁTICO E BIBLIOTECA ESCOLAR
NA MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIA
INFORMACIONAL, INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO 143
Gabriela Pereira da Silva
Dulcinéa Sarmento Rosemberg
Silvia Moreira Trugilho

CAPÍTULO 8

SERVIÇO SOCIAL E DIREITO À CIDADE:
PRÁTICA PROFISSIONAL NO PROCESSO
DE REABILITAÇÃO DAS "ILHAS" DO PORTO 169
Berta Granja

CAPÍTULO 9

POLÍTICAS PÚBLICAS DE HABITAÇÃO
E INCLUSÃO SOCIAL: REALIDADE OU UTOPIA? 191
Roselene de Souza Portela
Sandra Helena Ribeiro Cruz
Welson de Sousa Cardoso

CAPÍTULO 10

ADOÇÃO COMO INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES 211
Danielle Érica da Silva Laudino
Aline Anizio Lopes
Fabiana Oliveira dos Santos
Lorena de Souza Eleutério
Rosieni Ott Kruger Chinad
Raquel de Matos Lopes Gentilli

CAPÍTULO 11

INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DE NEGÓCIOS SOCIAIS:
O CASO DA ASSOCIAÇÃO ATELIÊ DE IDEIAS 233
Rubens Patrocínio Senna
Alexandre Reis Rosa

CAPÍTULO 12

MEIO AMBIENTE E INCLUSÃO SOCIAL:
AS CONTRADIÇÕES NA ÓRBITA DA PRODUÇÃO CAPITALISTA 251
Soraya Gama de Ataide Prescholdt

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES 269

PREFÁCIO

"Não há como esquecer que todos somos tributários da época em que vivemos. Tempos heroicos ou vazios de grandeza. Mas, a substância do tempo em que se vive não elimina o compromisso com a justiça social e a liberdade" (BASTOS; RÊGO, 1999, p.08)[1]

É com imenso prazer que escrevo sobre a obra *Políticas Públicas: experiências inclusivas*, organizada por Angela Maria Caulyt Santos da Silva, Raquel de Matos Lopes Gentilli e Soraya Gama de Ataide Prescholdt. A coletânea em questão tem como centralidade, de forma geral, a complexidade da política social e, em particular, o binômio exclusão e inclusão social, opção de abordagem feita pelos autores em suas análises acerca de objetos de pesquisa e intervenção, a partir de experiências concretas que emergem no campo da proteção social. A multiplicidade de temáticas, de territórios e de áreas de conhecimento dos diferentes trabalhos evidencia mais simetrias do que o contrário, sobretudo quando se tem como fio condutor da leitura as políticas sociais e a sua relação com o Estado – mercado e sociedade.

O contexto mundial da proteção social, em tempo de crise do capitalismo, com o seu caráter sistêmico, global e permanente,[2] atualiza antigos dilemas e faz emergir novos, no que se refere à proteção e à desproteção das populações globais. Dessa forma, cresce a tendência à mercantilização, à focalização e à responsabilização

1 BASTOS, E. R.; RÊGO, W. D. A moralidade do compromisso. *In:* BASTOS, E. R; RÊGO, W. D (org.). **Intelectuais e política** – a moralidade do compromisso. São Paulo, Cortez, 1999. p. 07-41.

2 PEREIRA, P. A. Política social contemporânea: concepções e configurações no contexto da crise capitalista. *In*: COSTA, L. C.; NOGUEIRA, V. M.; SILVA, V. R. **A política social na América do Sul**: perspectivas e desafios no século XXI. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013. p. 15-26.

dos indivíduos pelas suas condições objetivas de vida e de trabalho, afastando, cada vez mais, os processos sociais que as conformam. Assiste-se, então, a uma "despolitização" da política social que, acusada de não cumprir com os pressupostos que lhe foram ideologicamente atribuídos, como a produção da justiça social, por vezes, é vista como medida paliativa, inibidora das vontades e das capacidades individuais e, assim, é atacada e flexibilizada por meio de ajustes econômicos, políticos e sociais, em qualquer escala territorial.

É justamente sua despolitização que encobre as raízes profundas desse pensamento: a dinâmica capitalista tendo a questão social e a desigualdade como elementos estruturantes. Sendo assim, em uma disputa de discursos, justificativas como "queda no crescimento econômico", "*deficits*" e "reformas" ocultam as reais apropriações da riqueza socialmente produzida, especialmente aquela do fundo público, agravando a polarização entre política social e política econômica, de forma que os mais prejudicados são os trabalhadores. Por conseguinte, direitos sociais são vistos como privilégios, usuários como inimigos e a pobreza como má fé. Despolitizar a política social, então, é relativizar a sua contradição e impedir que ela cumpra a sua principal função, que, conforme Pereira, consiste em concretizar direitos.

A ideia de direito, portanto, é fundamental em análises de políticas sociais. Conhecidas as críticas a sua origem burguesa e as suas limitações, no que se refere à emancipação humana, é inegável que os direitos, como os conhecemos hoje, tenham uma função estratégica para o capitalismo, bem como para o trabalho. É nesse campo de conflito entre capital e trabalho que se movem as diferentes perspectivas e sentidos construídos acerca do direito. Assim, a política social, enquanto mediadora da garantia de direitos, carrega contradições e traz desafios para estudiosos e para seus operacionalizadores, como apontam, sob diferentes perspectivas, os autores dos capítulos desta obra.

Dessa forma, as reflexões em torno do Estado ganham centralidade no debate da agenda pública, no que diz respeito a opções e omissões, mas também os homens e as mulheres, que reagem e dão outra lógica às formas de organização e de resistência no uso de seus territórios,[3] estando, por vezes, alheios às institucionalidades burocratizantes das políticas sociais. Desvendá-las auxilia na compreensão do acesso e das armadilhas que a sociabilidade burguesa cria.

Chamou-nos a atenção o fato de as várias abordagens versarem, mesmo que de forma indireta, sobre as relações de poder sedimentadas na sociedade, que repõem e aprofundam as desigualdades. O afastamento do Estado da sociedade, a sua irresponsabilidade pública frente à invasão autorizada do mercado e a sua supervalorização conduzem à violação de direitos que ele deveria proteger. Mas não se trata de uma exposição plena! Como exposto, não se pode ignorar as armadilhas, que dificultam a compreensão do que está efetivamente em jogo no debate.

Uma delas é a ideia de universalidade e de equidade. A defesa da primeira pode justificar a homogeneização perversa dos diferentes, assim como a promoção da segunda pode levar à dissolução das massas. Por mais paradoxal que pareça, no cerne desse apontamento, está o intocado "*ethos* burguês", que reproduz a lógica dominante da pobreza, do meio ambiente, dos "lugares luminosos e opacos"[4] da cidade, do idioma correto, do filho perfeito, da arte, da cultura e da comunicação padronizada. O esforço teórico-prático dos autores aponta para a necessária retomada da crítica ao direito e a sua formalidade jurídica e legal, levando-se em consideração os cons-

3 "O território em si, para mim, não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir de seu uso, a partir do momento em que pensamos juntamente com aqueles atores que dele utilizam" (SANTOS, M. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 22).

4 SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SUMÁRIO

trangimentos dos usuários no acesso a bens e a serviços sociais e as condições em que funcionam as mais variadas políticas sociais, sobretudo no Brasil.

São pesquisas e estudos que tratam dos invisibilizados, daqueles que, por vezes, são negligenciados, bem como de questões globais e localizadas, de experiências concretas, dialogando com a objetividade e a subjetividade humana, e dos múltiplos territórios e territorialidades, que constroem e redefinem o agir nas políticas sociais e refletem nas ações públicas, no mercado e na sociedade.

Outra armadilha a ser identificada é a redução das análises das políticas sociais e de seus desdobramentos, o que é feito de forma localizada, descolando-as da totalidade da vida social e referendando uma suposta "autodeterminação da escala micro".[5] Entende-se que a escala é definida pelo objeto e pelos objetivos de estudos, de pesquisa e de intervenção. Dito isso, não há "gradientes valorativos" para as políticas, é necessário tomá-las como parte de um espaço localizado no tempo.

As particularidades de cada política social – educação, saúde, assistência social, previdência social, dentre outras – são importantes para que haja nexo explicativo entre os elementos estruturantes comuns, como a questão do direito, o acesso e as formas de luta e de resistência dos trabalhadores, em tensão com o mercado e o Estado. Posto isso, os resultados de pesquisa e as intervenções aqui apresentados são uma contribuição ao que vem sendo produzido nos diferentes usos dos territórios. Seus dados corroboram tanto a omissão do Estado quanto a força dos movimentos sociais e das categorias profissionais, entre outras coisas, expondo os conflitos e as múltiplas estratégias de sobrevivência e de vinculação territorial.

5 BRANDÃO, C. **Território e desenvolvimento**: as múltiplas escalas entre o local e o global. 2. ed. Editora da Unicamp, 2012.

Indaga-se se o desprezo do que é produzido, nos territórios, pelos sujeitos não hegemônicos, a saber, o mercado e o Estado, poderia ser também uma armadilha? Nesse sentido, é útil o pensamento gramsciano acerca da relação entre o Estado e as classes e grupos subalternos[6] na luta pela conquista da hegemonia. Para Gramsci[7], a diversidade e a heterogeneidade dos subalternos define características como a espontaneidade, a desagregação e o apoliticismo. No entanto, se o processo de conquista da hegemonia depende da autonomia e da libertação do poder de dominação, toda e qualquer expressão dessa autonomia tem um valor inestimável e deve ser investigada cuidadosamente, para que, em tempos de forte desagregação social, seja possível a concretização de uma unidade.

Por fim, as reflexões que o leitor tem em mãos devem ser vistas não como um fim em si mesmo, mas como um começo de novas questões, pesquisas e problematizações que nos afastem do conformismo, da alienação e da passividade e que nos desafie e nos aproxime do pensar e do agir sobre a realidade das políticas sociais em movimento.

Londrina, 03 de abril de 2019.

Prof.ª Dr.ª Líria M. Bettiol Lanza.
Universidade Estadual de Londrina UEL

6 "O Estado – escreve ainda [Gramsci] – é todo o conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados [...] Mas os processos não são unívocos, o Estado também constitui terreno do conflito de classes, é, ao mesmo tempo, instrumento (de uma classe) mas também lugar (de luta hegemônica) processo (de unificação das classes dirigentes). Isto é, não deve ser esquecido que, sendo [o] Estado integral atravessado pela luta da hegemonia, a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante, disputando com a classe no poder as "trincheiras" e "casamatas" pelas quais se propagam ideologia e senso comum" (LIGUORI, G. Estado. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 263).

7 GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, v. 3, 2002. p. 129-145.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Raquel de Matos Lopes Gentilli
Soraya Gama de Ataide Prescholdt

Esta coletânea representa o esforço de um grupo de professores de diversas áreas do conhecimento em busca de um diálogo interdisciplinar reunindo relatos sobre experiências acerca de processos sociais inclusivos e pesquisas com aportes mais teóricos, que possibilitem estabelecer uma reflexão sobre políticas públicas, agregando escritos individuais ou compartilhados com seus orientandos e egressos dos Programas de Pós-Graduação.

A coletânea estrutura-se em 12 capítulos de autores de diversos Programas de Pós-Graduação de diferentes Instituições de Ensino Superior: Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Administração e Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com quatro capítulos; Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará (UFPA), com dois capítulos; Instituto Superior de Serviço Social do Porto/Portugal, com um capítulo; Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia (EMESCAM), com cinco capítulos.

Os autores dos textos esperam contribuir, ora por meio de relatos de experiências, ora pela reconstrução de ações profissionais realizadas, com reflexões que nos remetam ao concreto pensado a partir de suas experiências desveladas, seus registros de memórias e pela recriação de lembranças que reinventam o passado. Ao recontarem tais experiências nos seus estudos e suas pesquisas, comprometem-se em manter o patrimônio do conhecimento socializado.

Tais Estudos, envolvendo ações do Estado em políticas públicas, seja por meio da intervenção em novas experiências profissionais e ou governamentais, tanto em espaços públicos quanto na sociedade civil refletem sobre diversos processos da cotidianidade que podem ganhar relevância e contribuir para a inclusão social.

Neste sentido, o papel do Estado numa sociedade democrática, nesta coletânea, é concebido como concernente à legitimação de políticas públicas como princípio de justiça e equidade. Tais aspectos são problematizados e relatados desde a formulação e planejamento, passando pelas necessárias articulações de natureza intersetoriais e interdisciplinares, para que as mesmas fossem organizadas e operacionalizadas por meio das ações profissionais.

A inclusão social aqui está sendo entendida na perspectiva da garantia de direitos sociais declarados na Constituição Federal de 1988, que apelam à proteção social e à participação cidadã e democrática, nas diversas esferas de atuação do Estado por meios de programas e políticas sociais e públicas, visando, contraditoriamente, minimizar os desdobramentos relativos aos próprios mecanismos de pressão e opressão do Estado da sociedade do Capital.

Apesar do debate do par conceitual exclusão-inclusão ser bastante polêmico nas reflexões das áreas de ciências sociais e humanidade e, sobretudo, no Serviço Social, esta coletânea se esforçou no sentido de lançar luz sobre os vários aspectos em que tais fenômenos ocorrem contemporaneamente nos espaços que permeiam as ações sociais vivências e práticas que tangenciam as políticas públicas.

Esta coletânea não traz um capítulo teórico específico sobre o par conceitual, até em razão da diversidade teórica dos autores. A escolha feita para a organização desta obra foi a ênfase nas experiências recolhidas de depoimentos, relatos profissionais e em pesquisas, que envolveram docentes e discentes. Julga-se como importante para a formação profissional de alunos de diversas áreas do saber, a existência de textos que realizem uma aproximação concreta com aspectos da realidade, apesar das diferentes opções teóricas dos autores.

Enfatizou-se exatamente a possibilidade de se trazer à luz experiências, na forma de relatos e de pesquisas, nos quais fossem revelados elementos da realidade que dirigisse o olhar do leitor para a importância de aspectos inclusivos nas ações profissionais nos diversos espaços profissionais que atendem aos segmentos populacionais que, por força dos ditames do capital e de sua sociedade desigual e injusta, vem sendo, historicamente, jogada ao desemprego e à falta de condições de vida minimamente dignas, agravadas recentemente pela crise que se abate sobre o mundo contemporâneo.

Sobre a importância destes aspectos teóricos que atravessam a ideia do par conceitual inclusão-exclusão, convém destacar a existência de uma enorme produção teórica envolvendo políticas sociais propriamente ditas, as ações multiprofissionais nas quais o Serviço Social participa, os aspectos relacionados à proteção social, aos direitos humanos e sociais, às lutas por acesso e acessibilidade, aos esforços de potencialização da ação dos sujeitos para que trilhem caminhos mais emancipados, além de importantes reflexões sobre as organizações e instituições da sociedade civil e do Estado e seus respectivos desdobramentos em relação à garantia dos direitos cidadão, ameaçados constantemente pelas práticas conservadoras vigentes. Também existem muitas obras pungentes com foco nos debates teóricos relacionados às precárias condições de vida de trabalhadores e trabalhadoras em situação de subemprego ou desemprego estrutural nas sociedades recentes, sobretudo, nas camadas sociais mais pobres da população.

Esta coletânea, entretanto, fez uma escolha por reunir reflexões que apontam para as inquietantes situações de vida e de trabalho de usuários das políticas públicas e sociais, com os quais os diversos profissionais, cotidianamente convivem com o intenso desafio

de atender a essa população, dilacerada pelas condições objetivas de pobreza, desigualdades e exclusões.

Dessa maneira, a presente coletânea apresenta, em muitos dos assuntos nela desenvolvidos, debates e concepções que argumentam a respeito do entrelaçamento entre políticas públicas e experiências sociais de caráter inclusivas, cujos estudos foram concebidos a partir da tarefa de agregar ideias, concepções e abordagens plurais, como formas de resistência em face à exasperação do conservadorismo atual na sociedade brasileira e em seu Estado, sendo agrupadas por políticas setoriais.

A coletânea, intitulada *Políticas Públicas: experiências inclusivas*, visa, portanto, enfrentar o desafio de problematizar possibilidades de efetivação de políticas, enfrentando seus desafios e suas contradições, atravessadas por questões de ordem econômica, política e cultural, na dinâmica da sociedade capitalista contemporânea, a partir de um argumento recorrente e central de experiências inclusivas como forma de resistência, mesmo que não reveladas de maneira explícita.

No primeiro capítulo, intitulado *Exclusão e política de assistência social nos governos FHC e Lula*, as autoras Cilene Sebastiana da Conceição Braga, Nádia Socorro Fialho Nascimento e Olga Myrla Tabaranã Silva, professoras da Graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, apresentam reflexões sobre a Política de Assistência Social nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no segundo mandato, (1999-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e a reprodução das condições materiais da classe trabalhadora brasileira nesse período. A reflexão apresentada no texto desenvolve uma análise entre exclusão problematizada, de forma intensa, por autores como Pereira (2016) e Castel (2012) e as categorias "pobreza" e "desigualdade" e a sua relação com a Assistência Social brasileira, por meio da implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), desenvolvida nos governos FHC e Lula.

Seguindo o mesmo campo de análise, no capítulo 2, denominado *A assistência social como estratégia de inclusão social: o financiamento em questão*, seus autores Nilda Lucia Sartorio e César Albenes de Mendonça Cruz, respectivamente orientanda egressa e professor orientador do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM, apresentam a discussão de inclusão/exclusão social na interlocução com a categoria "pobreza". Esta discussão é realizada no contexto contraditório do sistema capitalista, que aprofunda as desigualdades e promove a exclusão dos trabalhadores do processo de participação dos recursos sociais ofertados, marcado por constante disputa por direitos sociais que, apesar de declarados constitucionalmente, nem sempre são garantidos como realidade pois são atravessados por conjunturas adversas. Para ilustrar esse fato, é feita uma análise do orçamento e dos gastos da Assistência Social do município de Vitória, capital do Espírito Santo.

No terceiro capítulo — *Juventude, ensino superior e ações afirmativas* —, as autoras Ludimila Nunes Mantovani e Angela Maria Caulyt Santos da Silva, respectivamente orientanda egressa e professora orientadora do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM, analisam o sistema de reserva de vagas para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil como estratégia de garantia do direito da juventude ao acesso ao ensino superior, tendo as ações afirmativas como categoria norteadora.

O texto nos leva a refletir sobre as contradições que perpassam as ações afirmativas, entendidas como um conjunto de políticas públicas para inclusão no ensino superior de uma juventude que sofre com a discriminação racial, de gênero, de deficiência física e de nacionalidade. As autoras ressaltam que a instituição do sistema de reserva de vagas e do estatuto da juventude não é garantia do ideal da efetivação da igualdade de acesso aos bens fundamentais, como

SUMÁRIO

educação e emprego, dentro de uma sociedade capitalista burguesa. No entanto, é um primeiro passo que se desdobra em outras lutas, na medida em que a política de permanência no ensino superior deve garantir a qualidade da formação acadêmica, além de elementos básicos de sustento dessa juventude, como alimentação, transporte, moradia, apoio acadêmico, saúde, esporte, cultura, entre outras necessidades inseridas no cotidiano do universitário.

Na continuidade da discussão de ações afirmativas, o capítulo 4, intitulado *Surdez, linguagem e conhecimento em figurações universitárias: trajetória formativa de surdos no México*, os autores Alexandre Bazilatto, Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão, respectivamente orientando egresso e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, junto com a professora Alma de los Angeles Cruz Juárez, da Universidad Veracruzana do México (UV/MX), realizam pesquisa baseada em um estudo de caso e relatam, com riqueza de detalhes e também com muita sensibilidade, a inclusão de um estudante surdo no âmbito universitário; discutem também a concepção de surdez, de linguagem e de conhecimento que delineou os processos formativos recebidos por uma pessoa com surdez em uma universidade do México. Na abordagem dos autores, as noções de "surdez", "linguagem" e "conhecimento" estiveram traçadas sob a lógica ouvicêntrica e oralista/audista (oralismo e audismo), em que são desconsideradas as especificidades linguísticas da pessoa com surdez, sendo "regulada" e conduzida à aquisição de linguagem e conhecimento em um suposto padrão de normalidade, limitando a comunicação aos moldes da leitura e escrita dessa língua oral-auditiva.

Esse capítulo resulta de pesquisa de parceria internacional entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a *Universidad Veracruzana,* financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É parte da pesquisa intitulada *Estudo comparado internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco*, desenvolvida pelo grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais".

Na sequência, o capítulo 5, com o título *O corpo que dança sobre/com uma cadeira de rodas: um processo de inclusão social*, de autoria de Eduardo Duarte Machado, Marcella Dias Mazolini Mendes, Mayane Fiorot Simoni, Mariângela Braga Pereira Nielsen e Luciana Carrupt Machado Sogame, graduandos em Fisioterapia, junto com professoras da Graduação em Fisioterapia e do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM, refletem sobre a inclusão social de crianças e adolescentes com deficiência física por intermédio de um projeto de extensão de dança sobre rodas. O artigo apresenta os benefícios tanto físicos quanto psicológicos e sociais — consequência da prática da dançaterapia — com o relato de caso baseado nos depoimentos das mães dos alunos participantes do projeto *Rodopios e Piruetas*.

Posteriormente, no capítulo 6, intitulado *Cultura e língua pomeranas na prática de uma professora*, de autoria de dois pomeranos, professor Erineu Foerste — membro do Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes — e sua orientanda, doutoranda Jandira Marquardt Dettmann, são discutidas as questões que envolvem cultura e língua pomeranas, com a análise da relevante prática docente de uma professora pomerana em projetos bilíngues português-pomerano. O texto aborda a política pública para um povo tradicional e aspectos da resistência da cultura pomerana no Espírito Santo.

Na discussão, é resgatada a origem do povo tradicional pomerano e de sua língua, e bem como o longo período de proibição e negação da língua pomerana no espaço escolar. Parte-se do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), que envolveu vários municípios do interior do estado do Espírito Santo e em que se buscou valorizar os conhecimentos e as experiências curriculares do docente em língua pomerana, propiciando encontros entre seus saberes e os

SUMÁRIO

de sua comunidade, em um ambiente de reconhecimento e revigoramento cultural.

No capítulo 7 — *Livro didático e biblioteca escolar na mediação da educação: competência informacional, inclusão e transformação* — as autoras Gabriela Pereira da Silva, egressa do Programa; Dulcinéa Sarmento Rosemberg, professora do Departamento de Biblioteconomia da Ufes e co-orientadora; e Silvia Moreira Trugilho, professora orientadora do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM, entendem o debate a respeito da inclusão social pela via da educação formal escolar, partindo do princípio de que o livro didático se constitui em um dispositivo para o desenvolvimento da Competência em Informação, com a atuação do bibliotecário escolar. Considera-se o livro didático um importante elemento articulador de intervenções didáticas no processo de ensino-aprendizagem, revelando a função educativa da biblioteca escolar e a contribuição de bibliotecários na orientação do uso desse material por escolares como dispositivos do desenvolvimento da Competência em Informação. O caminho percorrido no texto considera o livro didático como suporte pedagógico-educacional que possibilita uma educação transformadora e as bibliotecas escolares como espaço de valorização da leitura, da informação e da mediação do processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens.

No capítulo 8 — *Serviço Social e direito à cidade: prática profissional no processo de reabilitação das "Ilhas" do Porto* —, a autora Berta Granja, professora de Instituto Superior de Serviço Social do Porto/Portugal, relata sua experiência como assistente social, desenvolvida desde o ano de 2014, em um processo de reabilitação urbana na cidade do Porto/Portugal, mais especificamente sobre uma "ilha" localizada no centro da cidade. A autora descreve o papel do Serviço Social nas políticas públicas de habitação nas denominadas "ilhas" e o direito à cidade com a discussão da habitação na cidade do Porto/Portugal.

Já no capítulo 9 — *Políticas públicas de habitação e inclusão social: realidade ou utopia?* — seus autores, professores Roselene de Souza Portela, Sandra Helena Ribeiro Cruz e Welson de Sousa Cardoso, da Faculdade de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará, realizam uma reflexão sobre o processo de inclusão social e o acesso à política habitacional, baseada no estudo feito sobre remanejamento e desapropriação no âmbito do Programa de Macrodrenagem da Estrada Nova (PROMABEN), em Belém/PA. O programa analisado se constitui em uma intervenção na área do saneamento com investimentos em várias frentes, como saúde, meio ambiente e geração de emprego, sendo seu principal público a população em condições de extrema pobreza.

O texto se apoia em reflexões da sociologia urbana, cuja centralidade está na relação entre Estado, urbanização capitalista e segregação social. Na visão dos autores, o direito à cidade perpassa a luta dos diferentes grupos sociais pela apropriação e pelo domínio do espaço urbano, a qual gera espaços segregados e formas de resistência.

O capítulo 10, com o título *Adoção como inclusão de crianças e adolescentes*, traz alguns aspectos de uma pesquisa que envolveu Danielle Érica da Silva Laudino, aluna egressa do Mestrado e quatro alunas do Programa PIBIC-PIVIC do Serviço Social da EMESCAM, que foram Aline Anizio Lopes, Fabiana Oliveira dos Santos e Lorena de Souza Eleutério e Rosieni Ott Kruger Chinad, sob a coordenação da professora Raquel de Matos Lopes Gentilli. As autoras tratam da adoção como uma das formas de o Estado garantir o direito da criança e do adolescente à convivência familiar e resgatam algumas nuances contraditórias que atravessam o assunto, apresentando ao leitor um entendimento introdutório sobre à adoção. O texto aponta que o caminho para se chegar a medidas inclusivas e de proteção, ainda necessita de mais investimentos por parte do Estado e do avanço desta reflexão na sociedade civil.

SUMÁRIO

No capítulo 11, intitulado *Inclusão social por meio de negócios sociais: o caso da Associação Ateliê de Ideias*, os autores Rubens Patrocínio Senna e Alexandre Reis Rosa, orientando egresso e professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Administração da Ufes, respectivamente, analisam os projetos executados pela Associação Ateliê de Ideias e se podem ser reconhecidos como negócios sociais capazes de gerar a sustentabilidade das ações da organização, bem como, ao mesmo tempo, promover a inclusão social e também auxiliar no combate à pobreza. A discussão percorre a concepção de inclusão social e negócios sociais e, em seguida, retoma o campo pesquisado, com uma breve descrição da organização e uma análise dos projetos desenvolvidos pela Associação Ateliê de Ideias. Nesse texto, estão presentes estratégias de mobilização, de articulação e de negociação da comunidade envolvida na Associação para alcançar algumas conquistas no embate com a lógica do mercado tradicional instalado na região.

No capítulo 12 — *Meio ambiente e inclusão social: as contradições na órbita da produção capitalista* —, a autora Soraya Gama de Ataide Prescholdt, professora da Graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Ufes trata da contradição e da insustentabilidade da política contemporânea de desenvolvimento econômico, de traço permissivo de subalternidade, que se desdobra em uma má utilização dos recursos naturais brasileiros e na agressão aos direitos básicos da população. No Brasil, se instalam grandes multinacionais que, por sua vez, desestruturam e destroem as condições de saúde, vida e trabalho de economias tradicionais sustentáveis regionais. Na concepção da autora, o debate da depredação do meio ambiente é historicamente uma luta travada na sociedade, e a discussão de diversos vieses políticos da chamada "inclusão social" dos sujeitos que sofrem, direta ou indiretamente, com os impactos da produção capitalista destrutiva nada mais é que o reflexo dos desdobramentos desse conflito de interesses e de classe.

Assim, convidamos todos a mergulharem na leitura desta coletânea que, com certeza, contribuirá com reflexões instigantes ao debate e, esperamos, possa também provocar análises e futuros desdobramentos profícuos sobre políticas públicas e suas possibilidades de experiências inclusivas, um dos grandes desafios da contemporaneidade.

CAPÍTULO 1

EXCLUSÃO E POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NOS GOVERNOS FHC E LULA[1]

Cilene Sebastiana da Conceição Braga
Nádia Socorro Fialho Nascimento
Olga Myrla Tabaranã Silva

INTRODUÇÃO

A Política de Assistência Social é marcada por interesses historicamente construídos na sociedade capitalista e, na particularidade das realidades regionais, tem exacerbada sua dimensão contraditória. Apresenta como elementos importantes as diferenças, em termos de implantação e implementação, em função de que a Política Social tem caráter heterogêneo, baseado na sua gênese em cada país.

O traço comum da Assistência Social nos diversos países é a reprodução da exclusão da classe trabalhadora da riqueza socialmente produzida, já que utiliza como ideologia sua vinculação ao trabalho, que, no capitalismo contemporâneo, apresenta-se cada vez mais reduzido, sem atender às necessidades de inserção de todos/as os/as trabalhadores/as no mercado.

Nestas breves notas introdutórias apresentam-se reflexões acerca da Política de Assistência Social, nos governos de Fernando

1 Este trabalho é fruto de pesquisas realizadas pelas autoras ao longo de suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Henrique Cardoso (FHC) – no segundo mandato – (1999-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), como também sobre a reprodução das condições materiais da classe trabalhadora brasileira nesse período. A necessidade dessa reflexão originou-se a partir dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelas autoras a respeito do tema da Assistência Social, tanto na área profissional como na área acadêmica, em que o conceito "exclusão social" apresenta-se de forma intensa nos debates dos autores que produzem na área, como Pereira (2016) e Castel (2012), entre outros.

Destacamos que este trabalho reflexivo tem como objetivo apresentar como tal conceito se relaciona com as categorias "pobreza" e "desigualdade", além de conhecer sua relação com a Assistência Social brasileira por meio da implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), desenvolvida nos governos FHC e Lula. O trabalho é apresentado em três momentos: o primeiro traz a análise dos conceitos "exclusão", "desigualdade" e "pobreza", o segundo aborda a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) no contexto da reprodução do sistema capitalista. Por último, o texto apresenta a análise das gestões dos governos FCH e Lula e, ao final, considerações finais.

DESIGUALDADE, POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS

A pobreza nem sempre foi alvo de proteção estatal e, de acordo com Castel (2012), as necessidades humanas básicas eram, primeiramente, atendidas por redes primárias de proteção, o que gerava, por exemplo, uma interdependência entre as famílias ou aldeias. Segundo o mesmo autor, até o século X tais "sociedades camponesas" se caracterizavam justamente por essa sociabilidade primária que oferecia uma "proteção próxima" contra os riscos de uma desfiliação, como no caso de órfãos, enfermos e acidentados que eram

acolhidos pelas famílias. Nesse sentido, o atendimento assistencial dependia de critérios como o pertencimento comunitário e/ou a inaptidão para o trabalho.

Os primeiros esforços estatais de atendimento à pobreza datam do século XVIII, quando a sociedade salarial estava bem desenvolvida e regeu a principal forma de reprodução social considerada digna para a sobrevivência. Assim, segundo Castel (2012), inaugurou-se a forma estatutária de Política Social com uma série de obrigações morais envolvidas, que serviram de base para a execução de Políticas Sociais em vários países ocidentais e na América Latina, entre os quais o Brasil. Essa primeira experiência foi conhecida como Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*.

Um fenômeno particular que circunda o surgimento e o desenvolvimento do *Welfare State* decorre da agudização da pobreza, reflexo das condições diretas da acumulação da riqueza produzida pelo trabalho na sociedade capitalista, que conduz, na mesma proporção, à situação de pobreza extrema. A proposta do Estado de Bem-Estar Social se pauta minimamente na garantia de sobrevivência da população, independentemente de ela estar inserida ou não no mercado de trabalho. Em sociedades desiguais, o parâmetro de desigualdade define a medida de oportunidade para alcançar a igualdade entre os cidadãos (SCALON, 2015).

> É fundamental reconhecer a estreita relação entre democracia, justiça social e igualdade. Na constituição brasileira, o artigo quinto, que trata dos direitos fundamentais, fala em igualdade em dois momentos, remetendo tanto à igualdade formal, perante a lei, quanto à igualdade substantiva. No entanto, as igualdades formais só podem existir quando estiverem sustentadas pela igualdade de oportunidades, que garante a possibilidade e a liberdade de escolha e a utilização plena das capacidades individuais e sociais (SCALON, 2015, p. 446).

SUMÁRIO

A promoção da igualdade tem como foco os sentidos da proteção social, pois se convencionou, historicamente, que a forma de alcançar patamares justos de existência em uma sociedade desigual envolve a promoção de proteção social. Assim, aliados ao pensamento social-democrata de que é possível manter o sistema capitalista e a proteção social, há o convencimento social de que as políticas públicas e sociais tornam os patamares de igualdade. A ação pública deve estimular, por sua vez, a igualdade de oportunidades pela via das políticas públicas sobre as condições de vida e o bem-estar da população, embora, quando revestida da ideologia neoliberal, torne-se enfraquecida, não alcançando assim as condições estipuladas pela social-democracia para o bem-estar coletivo.

Na lógica do capital, o pertencimento social está associado à contribuição para o fortalecimento do assalariamento. A precariedade econômica, a vulnerabilidade e a desqualificação tornam-se aspectos das metamorfoses da "questão social" e formam os patamares de exclusão dos atores sociais do processo de pertencimento de determinada sociedade, o que Castel (2012) chama de desfiliação. O processo de desfiliação remete ao processo de exclusão da participação na riqueza socialmente produzida, mas não da exclusão social.

É importante ressaltar que o termo "exclusão" é aqui entendido sob duas formas em especial: a exclusão da participação na sociedade capitalista, como um mecanismo próprio do sistema, ou a exclusão como característica fundamental do processo de produção e reprodução do capital. O capitalismo não pode se desenvolver sem a exclusão da produção e reprodução do mundo das coisas.

> [...] O conceito de desfiliação busca precisamente designar aqueles que se encontram à margem do trabalho e nas fronteiras das formas de troca socialmente consagradas (CASTEL, 2012, p. 50 apud WANDERLEY, 2015, p. 267).

Isso quer dizer que o excluído do processo de produção e reprodução social, que não está incluído na distribuição da riqueza socialmente produzida, está incluído na forma de exploração e espoliação do sistema capitalista.

> Trata-se, pois, de um processo de desestabilização dos estáveis que, ao se tornarem vulneráveis, acabam por se instalar na precariedade. A impossibilidade de ocupação de um lugar na estrutura social conduz à perda de identidade de trabalhador, criando a figura perversa dos supranumerários, sobrantes, inúteis ao mundo (WANDERLEY, 2015, p. 267).

O debate acerca da Política de Assistência Social no Brasil se insere nessa perspectiva como estratégia de superação das tragédias decorrentes da exploração do trabalho pelo capital. De acordo com Boschetti (2009), reconhecer o debate sobre a Assistência Social não significa dizer que ela vai superar a exploração do capital, tampouco que vai fundamentar sua existência, da mesma forma que identificar a relação entre essa política e o trabalho não significa ratificar as formas precarizadas de trabalho.

A análise que a autora faz é de que, com a Política de Assistência Social no Brasil e sua relação com o trabalho, na ausência do emprego (trabalho explorado) a assistência é responsável por "cobrir" as lacunas econômicas das famílias pobres, enquanto na existência do emprego a assistência "cobre" as lacunas deixadas pela precarização da vida das famílias em decorrência do trabalho. Isso possibilita concluir que a expropriação do trabalho pelo capital é nada mais, nada menos, do que o cerne da necessidade da Política de Assistência Social, uma vez que essa expropriação é a causa iminente de pobreza e desfiliação social ou exclusão de "igualdade de oportunidades".

SUMÁRIO

POLÍTICA SOCIAL E ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL: DA REPRODUÇÃO DA POBREZA E DA EXCLUSÃO À MANUTENÇÃO DO SISTEMA

Para Boschetti (2001), o primeiro aspecto a se considerar, quando se trata da Política de Assistência Social, é o seu reconhecimento como política social, com o intuito de superar as práticas religiosas e filantrópicas de assistência à pobreza que respaldavam as ações liberais. A sua transformação em política social a torna uma iniciativa regulamentada e obrigatória, ao contrário da forma indiscriminada, residual e clientelista que foi realizada no Brasil.

O segundo ponto a se considerar, quando se trata de política social é, na análise de Boschetti (2001), acerca da importância do reconhecimento da Assistência Social como política social pública, sua vinculação à seguridade social e sua dissociação da previdência social, isto é, a concepção de seguridade social composta pela Assistência Social, previdência social e saúde.

A partir desse momento, a Assistência Social pública de responsabilidade do Estado deixa de ser uma contrapartida do trabalho e passa a ser universal, embora seletiva. No entanto, o processo de construção da Política de Assistência Social não é unânime quanto às definições de atendimento. O primeiro aspecto a ser desenvolvido na perspectiva regulamentadora da Assistência Social é a delimitação do seu público-alvo, cujo eixo de definição era a "incapacidade de trabalhar".

Ao se pensar a Assistência Social como política social, as definições que se estabeleceram, de acordo com Pereira (1996), foram: a Assistência Social deve ser genérica, particularista, desmercadorizável e universalizante, ou seja, ela deve ser dirigida a quem dela necessitar, independentemente de contribuição prévia e de inserção em outras políticas setoriais, voltadas para as necessidades sociais básicas dos cidadãos, conforme a sua condição e em caráter preventivo, redistributivo e não contratual. Assim, o principal dilema da

Assistência Social é ter que atender as necessidades humanas em uma sociedade regida pela lógica do mercado.

Couto (2010) afirma que, na década de 1980, o Brasil foi alvo de grandes paradoxos que envolveram a política social e a aquisição de direitos. Primeiramente ressalta a importância da retomada da democracia na transição dos governos militares para os civis e o estabelecimento de novas relações sociais no país.

Nesse período, também foram implantadas as medidas de ajuste do Consenso de Washington[2], no qual o papel do Estado na provisão de bens públicos devia ser diminuído como estratégia conservadora primordial para controlar os avanços sociais que a Constituição Federal de 1988 estava alcançando, principalmente no âmbito da proteção social. Diante disso, o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), exemplo da penetração do ideário político neoliberal no Estado brasileiro, conduziu à tendência de descaracterização dos direitos sociais, com o congelamento de salários, rejeição da seguridade social, desvinculação dos benefícios assistenciais do salário mínimo (COUTO, 2010).

A existência da Assistência Social no Brasil, como política pública e social de direito, não é um fato episódico, é resultado de velhas contradições capitalistas entre as lógicas da rentabilidade econômica *versus* as necessidades sociais, que emergem em correlações de forças que formam a arena social de conflitos de interesses (PEREIRA, 2002). No Brasil, apresentou características diferentes em termos de concepção, implantação e implementação nos governos FHC e Lula, elementos que apresentaremos a seguir.

2 Encontro entre representantes dos países da América Latina com os países da América do Norte em 1989, com o objetivo de disseminar a forma neoliberal de governar, entre as quais a dependência de capital financeiro internacional com empréstimos e cooperação econômica. Com o objetivo de estimular o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, as principais condutas orientadas por esse encontro foram: corte de gastos do Estado, reforma fiscal com diminuição de impostos para empresas, privatizações, abertura comercial e econômica dos países "em desenvolvimento" e desregulamentação das leis trabalhistas (PENA, acesso em 8 maio 2015).

SUMÁRIO

DO PROGRAMA ALVORADA AO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: REFORÇO AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA FORMA DE EXPLORAÇÃO E ESPOLIAÇÃO DO SISTEMA CAPITALISTA DE PRODUÇÃO

É no conjunto que envolve os interesses contraditórios, presentes na Política de Assistência Social no Brasil, que se constroem formas de reprodução das condições de existências da classe trabalhadora, por meio do discurso baseado na sua inserção no mundo do trabalho como saída para a pobreza. Essa reprodução esteve presente nas gestões do governo Lula e FHC dentro dos processos de adaptação do Estado aos movimentos de mundialização do grande capital.

O governo Lula foi marcado pelo aumento do emprego formal, de postos de trabalho e também pela expansão das ações voltadas para o atendimento do bem-estar. Os acordos internacionais reiteraram a necessidade de implantação de programas de transferências de renda como o *Bolsa Família*. A bandeira do governo FHC foi o *Combate à Pobreza* e o do governo Lula, o *Combate à Fome*.

Faleiros (2004), ao examinar o contexto da reforma do Estado no período FHC e as propostas do Governo Lula, parte de uma análise envolvendo três perspectivas: o contexto neoliberal, a transformação do Estado desenvolvimentista em sustentação da competitividade e a reforma do aparelho do Estado. No que tange à primeira situação, salienta que o neoliberalismo contribuiu para a criação de um novo processo organizativo dentro do Estado, no qual as empresas foram as instituições que comandavam as decisões com a criação de regras. O Estado passou a se articular com o processo de mundialização do capital. A terceirização, a privatização, a desregulamentação e a desresponsabilização do Estado estão inseridas nesse processo.

Com relação à transformação do Estado desenvolvimentista em sustentação da competitividade, o autor salienta que o foco mudou na medida em que houve necessidade de criar condições para dar suporte à sustentação da competitividade em nível global. Então, as mudanças ocorridas no capitalismo, em termos mundiais, deveriam ser acompanhadas e sustentadas pela organização do Estado brasileiro. Para isso, segundo Faleiros (2004, p. 38),

> a estabilização econômica criou as pré-condições para um ciclo de garantia de um processo de acumulação capitalista com base no atrelamento do valor do Real ao dólar e no arrocho dos salários para dar confiança ao capital internacional.

De acordo com Faleiros (2004), no que diz respeito ao governo Lula, houve a perspectiva de romper esse modelo de Estado para um Estado comprometido com a cidadania universal. Todavia, a continuidade do modelo, seguido pelo governo FHC, foi fortalecida com o acordo com o Fundo Monetário Internacional, acarretando cortes nos gastos públicos.

No que diz respeito à política interna, observa-se a necessidade de manutenção da "credibilidade econômica" por meio da continuidade da Desvinculação dos Recursos da União (DRU) para pagamento da dívida. Além disso, foi consolidada a Reforma de Previdência em benefício do grande capital e em detrimento das necessidades dos/as trabalhadores/as. Na política externa, houve resistências às políticas estabelecidas pela Área de Livre Comércio das Américas (ALCA)[3], considerada por diversos movimentos sociais, segundo Faleiros (2004), como um neocolonialismo.

Tanto o governo FHC quanto o governo Lula chamaram atenção pelo desenvolvimento de ações na área da Assistência Social com foco na família. No governo FHC, a prioridade foi dada com a implan-

3 "Face à crise contemporânea do capitalismo, uma das medidas de contraofensiva do capital foi a da formação de megablocos econômicos, que objetivam, entre outras coisas, controlar os recursos naturais estratégicos ao processo de acumulação capitalista. A proposta do Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA) surgiu, assim, como plano imperialista continental, idealizado pelos Estados Unidos" (NASCIMENTO, 2006, p. 146).

SUMÁRIO

tação do Núcleo de Apoio à Família (NAIF) e depois, no Governo Lula, ela passa a ser o elemento central também da PNAS, por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), transformando-se posteriormente em Programa de Atenção Integral à Família (PAIF).

A particularidade histórica brasileira mostra que a Assistência Social no Brasil sempre apresentou, como característica, um caráter familista. Observa-se, no entanto, que foi a partir de Constituição de 1988, por meio da Proteção Social, que a família passou a ser o centro de maior atenção, apresentando-se como principal ator na legislação que envolve o conjunto de responsabilidades direcionadas à proteção de seus membros, como o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Estatuto do Idoso, entre outros segmentos.

A relação presente nos dois governos centraliza ações e responsabilidades no âmbito familiar. Essas responsabilidades são permeadas de contradições, na medida em que a família se vê diante de vários controles por parte do Estado: ora como instituição que perdeu sua autonomia, ora como sobrecarga de responsabilidade, sendo esses encargos direcionados para o espaço do feminino, como o controle das condicionalidades e cuidados com os filhos, que sempre foram concentrados culturalmente como responsabilidade das mulheres.

Durante o governo FHC, ocorreram a extinção da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a criação da Secretaria de Assistência Social (SAS). Segundo Boschetti (2001, p. 90), "[...] houve um imobilismo governamental com a não implementação da Lei Orgânica da Assistência Social". Essa relação, segundo Fleury (2004), veio acompanhada com a tentativa de ruptura com o modelo constitucional.

Após a extinção da LBA, na década de 1990, houve um direcionamento dentro da equipe da SAS (depois Secretaria de Estado de Assistência Social) de fortalecer a política de Assistência Social pelo país. Percebe-se esse movimento com o número de programas criados, produções de material informativo, capacitações a gestores e profissionais da área, bem como portarias de regulação das formas

de repasses de recursos financeiros e de critérios para a relação entre os entes federados, incluindo a própria Norma Operacional Básica (NOB), de 1997.

O Programa Comunidade Solidária/Projeto Alvorada foi criado e coordenado pela primeira-dama, Ruth Cardoso. Nele houve o resgate da filantropia e tinha por objetivo promover o fortalecimento de redes solidárias nos locais com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e com concentração de pobreza. Além dessas ações foram criados vários programas compensatórios. Percebe-se, dessa forma, um retrocesso no campo dos direitos sociais em função de o foco ser na condição de pobreza extrema.

De forma fragmentada e pulverizada, o projeto abrangia as áreas de saúde e geração de renda. No primeiro, o eixo envolvia saneamento básico com o objetivo de redução da mortalidade infantil e implantação de saúde da família, com o propósito de diminuir a mortalidade materna e neonatal. Outra dimensão do projeto foi a geração de renda, com foco no desenvolvimento do turismo, na agricultura familiar, na implantação de empreendimentos produtivos, com o repasse de maiores recursos para as regiões atendidas.

No período de 1996 a 1998, o governo implantou três programas: o *Brasil Criança Cidadã*, o *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* (PETI) e o *Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes* — Sentinela. Chama atenção o fato de que tal política foi de encontro à construção de um processo de universalização dos serviços, na medida em que focalizava ações em municípios selecionados, deixando de atender mais de 50% dos municípios.

O governo FHC apresentou vários limites no que tange à condução da Política de Assistência Social, entre os quais podem-se levantar: a não superação de problemas históricos no campo da Assistência Social, como fragmentação, descoordenação, ausência de direitos e recursos e, principalmente, incapacidade de superação das

SUMÁRIO

condições de pobreza; além disso, a reintrodução do princípio de filantropia como organizador das ações reintroduziu o vínculo paternalista historicamente construído no Brasil.

Outro grande limite foi a substituição da política social por projetos sociais e, por último, a desvinculação das políticas sociais das políticas econômicas. Dessa forma, Fleury (2004) reitera que a seguridade social também acompanhou as orientações baseadas na contrarreforma do Estado.

No governo Lula, inicialmente, a política da Assistência Social priorizou o *Programa Fome Zero*. Segundo Faleiros (2003), o tema do combate à fome foi colocado por Lula na agenda pública nacional e internacional. Para ele, ainda existem concepções de que a fome seja resultado da preguiça. Nesse sentido, enfatizava-se que o trabalhador pobre era aquele que não sabia gerir os seus recursos, responsabilizando-se o indivíduo e tratando a pobreza de forma natural.

Ao fazer análise da pobreza, dentro da ótica do Banco Mundial, Faleiros (2003) destaca que as estratégias para o combate à pobreza, dentro dessa linha de pensamento, têm como eixo principal a garantia da expansão do mercado dentro da lógica do consumo da sociedade capitalista, contribuindo, dessa forma, para o atendimento das necessidades de forma hegemônica do grande capital.

Segundo Pereira (2007), a PNAS, criada em 2004, difere da primeira, criada na gestão do governo FHC, porque define a Política de Assistência Social como Política de Proteção Social; delimita as proteções que ela deve assegurar, trabalha na lógica da territorialização da ação, institui o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e cria novas bases de financiamento, ou seja, muda-se a forma de repasse anteriormente realizada em forma de convênio. O SUAS foi fruto de uma deliberação discutida no espaço coletivo de debates, discussões e encaminhamentos.

> Passou dentro da nova lógica a ser repassada fundo a fundo. Os repasses financeiros aos municípios e Estados se davam por forma de convênios, os recursos eram "carimbados" para determinada ação, o que leva a crer que as municipalidades e os Estados não eram respeitados como entes da Federação e, além do mais, em busca de recursos da esfera federal, muitos entes implementavam os programas sem um diagnóstico preciso da situação e da real necessidade de determinadas ações (PAIVA, 2011, p. 166).

Dentro dessa matriz, a Política Nacional de Assistência Social divide o atendimento em três tipos de segurança — sobrevivência, de acolhida e de convívio (PEREIRA, 2007). Além disso, divide a proteção em duas formas: proteção social básica e proteção social especial. A proteção social básica possui caráter protetor e é desenvolvida nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), onde se organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais locais da política de Assistência Social (BRASIL, 2004). Os gestores a denominam como a porta de entrada da Política Nacional de Assistência Social. Já a proteção social especial abrange outras dimensões de caráter mais complexo.

> A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 2004, p. 31).

Behring (2008) argumenta que a Assistência Social teve avanços possíveis com a implantação do SUAS, mas ainda existem continuidades de caráter conservador. O SUAS, ainda sob o ponto de vista da autora, possui vários desafios, tais como: maior fio de condutividade; alocação dos recursos; concentração na política econômica;

SUMÁRIO

estrutura tributária regressiva e desigual — apesar de maiores gastos globais com Assistência Social; perda da dimensão de classe. Com relação à última questão, observa-se a ausência desse debate na PNAS, o que resulta ainda na lógica de inserção no trabalho como saída para a Assistência Social, embora, em nenhum momento, seja debatida a concentração de renda no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação, o objeto da análise foram as políticas públicas federais de Assistência Social, com focalização nas implantadas e implementadas nos governos FHC e Lula. No estudo, foram abordados os principais debates acerca das condicionalidades atribuídas para a permanência de famílias nos programas, segundo a forma como eram vislumbradas no contexto neoliberal, marcante das duas gestões.

No que tange aos avanços, observou-se que ocorreram com a efetivação da Assistência Social como direito constitucional em 1988. Sua mudança de *status* exigiu que ela fosse planejada, tivesse visibilidade dentro do Estado e fosse efetivada por meio de um conjunto de normativas e leis.

Não obstante, isso veio acompanhado de interesses econômicos e políticos como a utilização do setor na reprodução ainda de valores clientelistas. As chamadas reformas (também denominadas contrarreformas) do Estado, apresentadas na gestão de FHC, tiveram impactos negativos na luta pela construção da Assistência Social como direito no Brasil.

O fortalecimento do mérito individual da população pobre, sua inserção no mercado de trabalho, geralmente precarizado, mal pago e desprotegido, era motivo de saída das ações já que, dentro da perspectiva neoliberal, a satisfação das necessidades da população deve ser atendida no mercado e não pelo Estado. Esse processo fortalece a lógica

de exclusão/inclusão no sistema capitalista, na medida em que ratifica o não acesso da classe trabalhadora à riqueza socialmente produzida.

Nas duas PNAS, destaca-se a necessidade de desenvolver potencialidades, como se o indivíduo se restringisse apenas a essa necessidade para sair da condição de pobreza que, na sociedade do capital, é estrutural. O foco nas famílias se baseou no aumento do consumo em um momento de crise capitalista, tendo como parâmetro a perspectiva de família estruturada e não estruturada. A culpabilização pela situação de pobreza e conflito familiar esteve presente nas duas gestões, a partir da ideia de "educar a família para proteger" (BRASIL, 2004).

REFERÊNCIAS

BEHRING, E. **Trabalho e seguridade social:** o neoconservadorismo nas políticas sociais. In: BEHRING, Elaine; ALMEIDA, Maria Helena (Org.). T**rabalho e seguridade social**: percursos e dilemas. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, I. A relação trabalho-assistência nas sociedades capitalistas. In: _____. **Assistência Social no Brasil**: um direito entre originalidade e conservadorismo. Brasília: UNB, 2001.

BOSCHETTI, I. A política da seguridade social no Brasil. In: _____. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: UNB, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COUTO, B. R. **O direito social e a Assistência Social na sociedade brasileira**: uma equação possível? São Paulo: Cortez, 2010.

FALEIROS, V. de P. Fome, pobreza e exclusão social: desafios para o governo e a sociedade. **Revista Ser Social**, Brasília, n. 13, jul./dez. 2003.

FALEIROS, V. de P. **A Reforma do Estado no período FHC e as propostas do governo Lula**. INESC, 2004.

FLEURY, S. Seguridade Social. **INESC**, Santa Catarina, p. 110-119, 2004.

NASCIMENTO, N. S. F. **Amazônia e desenvolvimento capitalista**: elementos para uma compreensão da "questão social" na região. 2006. 195 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEREIRA, C. P. **Proteção social no capitalismo**: crítica a teorias e ideologias conflitantes. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, P. A. P. **A Assistência Social na perspectiva dos direitos**: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

PEREIRA, P. A. P. A saúde no sistema de seguridade brasileiro. **Ser Social**, Brasília, n. 10, p. 33-53, jan./jun. de 2002.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo, Cortez, 2007.

PENA, R. A. **Consenso de Washington**. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/geografia/consenso-washington.htm>. Acesso em: 8 abr. 2015.

SCALON, C. Igualdade. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M A. **Dicionário de políticas públicas**. São Paulo: Unesp/Fundap, 2015.

WANDERLEY, M. B. Desfiliação. In: DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de políticas pública**s. São Paulo: Unesp/Fundap, 2015.

CAPÍTULO 2

A ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO SOCIAL: O FINANCIAMENTO EM QUESTÃO[1]

Nilda Lucia Sartorio
César Albenes de Mendonça Cruz

Pretendemos tecer articulação do tema inclusão social com a política de Assistência Social na perspectiva de realizar apontamentos para melhor compreensão do papel dessa política como estratégia, em especial no contexto político, social e econômico brasileiro, para a população que espera respostas do Estado às suas necessidades. Visando trazer parâmetros para a análise, utilizaremos dados da pesquisa sobre a gestão financeira do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) no município de Vitória.

UMA COMPREENSÃO CRÍTICA SOBRE A CATEGORIA "POBREZA"

Para iniciarmos nossas reflexões neste capítulo, faremos articulação entre a categoria teórica "pobreza", a inclusão e a exclusão social, numa tentativa de realizar alguns apontamentos e desafios acerca do

1 Capítulo oriundo de dissertação de mestrado intitulada *Gestão financeira do Sistema Único de Assistência Social (SUAS): uma análise do município de Vitória 2013-2015*, defendida em fevereiro de 2017.

SUMÁRIO

enfrentamento da questão social com as políticas sociais que vêm sendo implantadas, mais especificamente a Política de Assistência Social.

A pobreza é entendida como uma categoria teórica que traz múltiplas dimensões e vários significados, por isso sua definição se torna muito complexa. É um fenômeno mundial, que não está apenas no contexto da realidade brasileira, mas que é intrínseco ao sistema capitalista, em especial ao capitalismo contemporâneo mundial que acirra suas desigualdades sociais.

Decidimos por iniciar com as ideias propostas por Siqueira (2013), que faz uma análise sobre os equívocos no tratamento da pobreza, visando o rompimento da perspectiva unilateral de leitura da dinâmica da sociedade capitalista. Para isso, a autora aborda algumas visões sobre a categoria "pobreza", as quais recorreremos para nossa melhor compreensão.

A primeira visão proposta por Siqueira é a visão darwinista — naturalização da pobreza — que a considera natural e inevitável, como resultado da concorrência e da desigual capacidade das pessoas, cujo enfrentamento se dá pela via da caridade e da filantropia, e como aumento de natalidade, cuja solução ocorre pelo controle de natalidade. A segunda é a visão da pobreza como disfunção — a autorresponsabilização e a culpabilização do indivíduo — que concebe a pobreza como uma opção pessoal ou como disfunção, desajuste, que são enfrentados pelo higienismo, pela educação e adaptação, como também pela "inclusão social". Trata-se do combate à pobreza mediante sua criminalização. A terceira visão é a empirista — o reducionismo da pobreza à "pobreza absoluta" —, que a considera *deficit* na capacidade para o consumo, no patrimônio ou no poder monetário e renda, que são enfrentadas com as políticas sociais e serviços sociais. Nessa visão, surgem as diferenciações entre "linha de pobreza" e "linha de indigência".

A quarta visão é a paternalista — a pobreza como resultado da assistência social — quando o paternalismo estatal gera imobilismo,

conformismo e acomodação dos sujeitos assistidos; o seu enfrentamento se dá pelo estímulo à participação e pelo empoderamento por um lado e, por outro, a ação voluntária da sociedade civil. A quinta visão proposta é a desenvolvimentista — a pobreza como fase ou distorção do sistema capitalista, passível de solução, que entende a pobreza como produto de um insuficiente desenvolvimento causado pelo escasso desenvolvimento econômico e de uma fase de crise capitalista, cujo enfrentamento se dá pelas políticas sociais e pelo estímulo ao consumo, além da redução dos custos de produção, da redução do gasto social do Estado e da focalização da política social.

A sexta visão é a noção de "nova pobreza", que percebe a pobreza como efeitos da globalização, da ofensiva neoliberal, da desregulamentação da proteção social e da precarização do trabalho; resultado do desemprego de longa duração e das metamorfoses da questão social. O enfrentamento é concebido pela promoção de políticas públicas de emprego e geração de renda, políticas de transferência de renda e gestão da pobreza. A sétima visão é a territorial/grupal — a pobreza como risco ou exclusão social — que considera a pobreza a partir das características de um grupo ou de uma localidade, trazendo as conceituações da pobreza como risco e vulnerabilidade social; como exclusão social. Define como causas o local de moradia de risco, condições de vida, condições sanitárias e as desigualdades diversas entre indivíduos de um mesmo território ou grupo, que geram "exclusão social". Nesses casos, o enfrentamento se dá por mapeamento de áreas de risco, abrigamento, educação, atuação comunitária, entre outras ações.

A oitava e última visão é a multidimensional, que compreende a pobreza como um processo econômico, cultural, ético, espiritual, causado por uma série de fatores pessoais e subjetivos, sociais e objetivos. Segundo Siqueira, o caráter multidimensional propicia a necessidade de criação de indicadores em que os indivíduos percebem sua própria situação social e exprime as diferentes formas de

SUMÁRIO

acesso aos recursos privados e coletivos, bem como as formas de sua distribuição. Segundo Siqueira (2013, p. 213),

> [...] um bom indicador de pobreza deve levar em consideração os diversos aspectos da pobreza com o intuito de proporcionar um melhor entendimento do problema, e assim permitir a construção de um plano de ação eficiente. Isso nos alerta para o uso político desses métodos e para a crítica de que as condições de bem-estar afetam a dimensão da "pobreza absoluta" e não da "relativa".

Com sua percepção mais crítica sobre a temática, Siqueira nos dá base para fazermos nossa incursão no tema central — inclusão/exclusão social —, na perspectiva de refletir se a política de Assistência Social tem sido uma estratégia de inclusão social.

CONCEITUANDO INCLUSÃO/EXCLUSÃO SOCIAL

A partir das provocações iniciais sobre a categoria "pobreza", abordaremos conceito de Sposati citado por Koga (2011, p. 84):

> [...] encarar a exclusão social enquanto processo e não como uma caracterização simplesmente de diferentes situações de pobreza, vulnerabilidade, estigmatizações contribui para sua interdependência com a inclusão social [...].

Sposati (2006a) diz ainda que entender essa dialética se faz fundamental, no sentido de clarificar a referência da inclusão social para o entendimento da própria exclusão social.

> A lógica excludente, inerente à produção capitalista, ganha novos contornos e se torna uma questão social, cultural e ética instalando uma nova rigidez no processo de ultrapassagem da exclusão para a inclusão social. Essa rigidez, conhecida pela sociedade mundial pelos agravados conflitos étnicos concretizados em guetos de judeus, ou no *apartheid* sul-africano, na nova versão mundializada tem os muros individuais sutilmente construídos no cotidiano das relações que se dão na escola, no restaurante, no trabalho, no clube etc. (SPOSATI, 2006a, p. 5).

O conceito de exclusão teve sua primeira aplicação na França, em 1974, mas somente na década de 1980 passou a ser tema de pesquisas sociológicas. Uma importante pesquisa realizada por Kowarick (1979) sobre a cidade de São Paulo analisou as consequências do acirramento da exploração do trabalho e da espoliação urbana que afetaram a maioria dos trabalhadores. Kowarick (1979, p. 53) alega que

> [...] é o capital que deteriora a vida metropolitana. Para o capital, a cidade e a classe trabalhadora interessam como fonte de lucro. Para os trabalhadores, a cidade é o mundo onde devem procurar desenvolver suas potencialidades coletivas [...].

Nesse contexto de exclusão dos trabalhadores e desses movimentos contraditórios da cidade, Kowarick (1979, p. 59) define espoliação urbana como

> [...] o somatório de extorsões que se opera através da inexistência ou precariedade de serviços de consumo coletivo que se apresentam como socialmente necessários em relação aos níveis de subsistência e que agudizam ainda mais a dilapidação que se realiza no âmbito das relações de trabalho.

Kowarick (1979) defende ser fundamental o papel do Estado, primeiro por criar o suporte e a infraestrutura necessária à expansão industrial, financiando as empresas; além disso, por ser o agente que deve gerar os bens de consumo coletivos, necessários para a reprodução da força de trabalho. Em segundo, por manter a "ordem social", necessária ao modelo de acumulação.

SUMÁRIO

Koga (2011) diz que o processo de exclusão é perverso e tem sido naturalizado ao longo de nossa história, por isso ela defende que a exclusão é originada de vários fatores diferentes e que a principal estratégia de enfrentamento ocorre por meio de políticas públicas. Koga introduz a variável "território"[2] para propor debate sobre as políticas públicas. Ela defende que devemos ir para além dos indicadores gerais, pois é preciso considerar os indicadores territoriais, ou seja, "[...] ir até o território de onde brotam tais indicadores" (KOGA, 2011, p. 81).

> O fenômeno da exclusão social parece gerar o máximo da efemeridade humana. O desemprego, a ausência de direitos mínimos de sobrevivência, segurança, proteção social, a discriminação pela cor, pelo sexo, pela condição física/psicológica, partidária. Enfim, o grau de fragilidade a que a situação de exclusão social expõe o sujeito é tão grande que fere sua própria condição humana, sua condição de ser no mundo (KOGA, 2011, p. 80).

Sposati (2006a) se aprofunda na articulação e no confronto do conceito de exclusão e inclusão social como parte do processo de desigualdade e da apartação social.

> A banalização do conceito exclusão/inclusão social vem, em primeiro plano, de seu uso substituto aos conceitos de opressão, dominação, exploração, subordinação entre outros tantos que derivam do exame crítico da luta de classes da sociedade salarial, como mera modernização da definição de pobre, carente, necessitado, oprimido. A relação entre exclusão/inclusão identifica a iniquidade da desigualdade. Confrontar a exclusão na sua relação com a inclusão é colocar a análise no patamar ético-político, como questão de justiça social, possibilitando a descoberta de novas identidades e dinâmicas sociais. Ninguém é plenamente excluído ou permanentemente incluído. Não se trata de uma condição de permanência, mas da identificação da potência do movimento de indignação e inconformismo. A exclusão social é a apartação de uma inclusão pela presença da discriminação e do estigma. Em consequência, seu exame envolve o significado que tem para o sujeito, ou para os sujeitos, que a vivenciam (SPOSATI, 2006a, p. 5).

Fontes (2005, p. 20), em seus estudos, alega que o tema da exclusão social é amplamente veiculado nos meios de informação e, embora seja considerado e se desnudado na crise contemporânea, não é tão novo assim: "[a exclusão] contém não apenas uma história atrás de si, como pode recobrir fenômenos profundamente diversos".

Realizamos uma breve incursão no tema da inclusão/exclusão social na interlocução com a categoria "pobreza", em que buscamos mostrar o cenário contraditório do próprio sistema capitalista que aprofunda as desigualdades e que promove a exclusão dos trabalhadores do processo de participação dos recursos sociais ofertados, estando em constante disputa por direitos sociais que, apesar de garantidos constitucionalmente, nem sempre são uma realidade, atravessados por conjunturas adversas.

A POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Nesse contexto, abordaremos o conteúdo da Política de Assistência Social, realizada sobre o município de Vitória, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, quando passou a integrar a seguridade social brasileira, juntamente com a política de Saúde e a Previdência

2 "Aqui, o território é considerado como um dos elementos potenciais para uma nova perspectiva redistributiva possível para orientar as políticas públicas. A redistribuição viabilizada pelo acesso às condições de vida instaladas no território onde se vive soma-se aos demais processos redistributivos salariais, fiscais ou tributários, fundiários e das garantias sociais, como a própria reforma fundiária, a reforma fiscal. Parto do pressuposto de que as políticas públicas, ao se restringirem ao estabelecimento prévio de públicos alvos ou demandas genéricas, apresentam fortes limitações, no que se refere a conseguirem abarcar as desigualdades concretas existentes nos diversos territórios que compõem uma cidade, e assim permitir maior efetividade, democratização e conquista de cidadania" (KOGA, 2011, p. 20).

SUMÁRIO

Social, compondo o sistema de proteção social brasileiro, cujas políticas deveriam ter relações de completude e integração.

A Assistência Social no Brasil foi regulamentada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) — Lei nº 8.742, de dezembro de 1993 —, cinco anos após a CF de 1988. A partir daí, a Assistência Social brasileira entra no campo dos direitos e da responsabilidade do Estado.

É importante dizer que o processo de construção da Política de Assistência Social no Brasil é permeado por contradições, pois, ao mesmo tempo que há uma política pautada nos princípios constitucionais e ganha *status* de política pública garantidora de direitos na Constituição Federal de 1988, ele é recortado por fatos históricos e políticos que atravessam suas conquistas.

As medidas governamentais neoliberais adotadas no país, ainda nos anos 1990, atravessaram e impactaram a condução dessa política, apesar dos esforços de muitos atores e de órgãos de controle social que se mobilizavam em torno da garantia da concretização do conjunto de ações previsto para o atendimento às necessidades da população, em especial, da população historicamente excluída do acesso aos serviços públicos.

No que tange à estrutura e à organização da Assistência Social, a primeira Política Nacional de Assistência Social só foi aprovada em 1998, cinco anos após a regulamentação da LOAS, que foi publicada em 1993. No entanto, segundo Couto e outros (2014), essa política foi insuficiente, pois foi confrontada pelo paralelismo com o Programa Comunidade Solidária, instituído pela Medida Provisória nº 813/1995. Este último foi apresentado como a principal estratégia de enfrentamento da pobreza no país e reiterou a característica de fragmentação da assistência social, quando propôs a pulverização nos Ministérios e não deu o caráter de política pública à Assistência Social. Ainda segundo Couto e outros, "[...] o Programa Comunidade Solidária caracterizou-se por grande apelo simbólico, com ênfase em ações pontuais".

> Nestes anos em que se aprofundaram desigualdades e exclusões, a análise do desempenho concreto da assistência social como política de seguridade social aponta para desacertos e adequações ao ambiente neoliberal. Movimento que não se faz sem resistências, encontradas, sobretudo, na articulação permanente de fóruns de assistência social em todo o país, revelando capilaridade e expressão política do controle social no encaminhamento de uma agenda que assegure direção social que se contraponha à hegemonia neoliberal (COUTO et al., 2014, p. 60).

Nos anos 2000, houve mais uma etapa da história da Assistência Social, quando foi publicada, em 2004, a nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS), após longo processo de construção coletiva com participação de muitos atores, como gestores, técnicos, conselheiros, sociedade civil, visando dar maior concretude às garantias constitucionais. Nesse sentido, a PNAS (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2004) definiu, em consonância com o art. 4º da LOAS, os princípios democráticos que regem suas ações. Com a publicação da PNAS, a Assistência Social brasileira resgatou seu caráter de política de proteção social, que atua no campo dos direitos de forma articulada a outras políticas sociais, e se caracteriza por "[...] um conjunto de ações capazes de proteger parte ou um conjunto de membros da sociedade que necessita de apoio em algum momento da vida" (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2004).

Em 2005, foi publicada a Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS), que organiza a política da Assistência Social num sistema integrado e articulado, que se encarrega da gestão e da execução do conteúdo da assistência social. O Brasil passa a ter

> [...] um sistema público, não contributivo, descentralizado e participativo que tem por função a gestão do conteúdo específico da PNAS no campo da proteção social brasileira (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2005).

SUMÁRIO

O SUAS foi implantado em todos os municípios brasileiros a partir de 2005 e, em 2011, após muito esforço e organização da sociedade, foi aprovada a Lei nº 12.435, DE 6 de julho de 2011, que o regulamenta. Foi sancionada pela então Presidenta Dilma Roussef.

Numa análise do processo histórico de implantação e implementação do SUAS no Brasil, devemos afirmar que se trata de um movimento em torno da construção de uma política pública garantidora dos direitos sociais, que se iniciou muito antes da CF de 1988, embora nela esses direitos tenham sido garantidos, com a participação efetiva da sociedade.

Sposati (2006b, p. 102), tratando da assistência social, afirma que

> [...] o SUAS não é produto do inesperado, da genialidade ou da prepotência da equipe do governo federal. Ele resulta de quase 20 anos de luta na assistência social e do aprendizado com a gestão da saúde, em particular com o SUS.

Ainda afirma:

> A construção do SUAS resulta do acúmulo gerado por experiências municipais; por estudos e pesquisas na academia; pela luta do Fórum Nacional de Assistência Social e seus correspondentes fóruns locais; pelas lutas da categoria dos assistentes sociais; e pelas experiências de efetivo controle social. Este conjunto trouxe os principais elementos que determinaram nova qualidade ao conteúdo das deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social que foram pela primeira vez levadas em conta pela gestão federal (SPOSATI, 2006b, p. 104).

Essa ressignificação da Assistência Social implica a centralidade dos direitos socioassistenciais previstos no SUAS; o fortalecimento do controle social, por meio dos Conselhos de Assistência Social; o reposicionamento do social, não como consequência do econômico, e, por fim, a compreensão da segurança social pela defesa da vida e não da propriedade.

Os avanços da Assistência Social como política pública no campo dos direitos, após sua inserção na seguridade social e, mais tarde, com sua organização em um sistema único, o SUAS, são inegáveis. Não obstante, sua consolidação, como responsabilidade do Estado e direito do cidadão, ainda está em processo. Segundo Couto (2014, p. 281), "[...] revela-se como um processo em transição [...]", pois, cotidianamente, essa política convive com antigas referências que passam pela cultura "patrimonialista, tecnocrática e clientelista".

O SUAS pressupõe um pacto federativo, conforme sugerido pela Constituição Federal de 1988, que define as atribuições das três esferas de Governo por nível de complexidade e eixo de proteção social – básica[3] e especial[4] – segundo as especificidades em escala territorial, com competências definidas nos níveis federal, estaduais e municipais. Conforme a NOB/SUAS (2012) a proteção social básica se dá nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e se encarrega das ações de prevenção aos riscos e vulnerabilidades sociais, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares. Nos CRAS, são desenvolvidos o Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF), bem como os Serviços de Convivência e Fortalecimento de

3 A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social.

4 A proteção social especial tem por objetivo prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus-tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. Ambos os níveis de proteção são ofertados por unidades de atendimento (CRAS, CREAS e Unidades de Acolhimento Institucional) da rede socioassistencial gerida e executada pelos municípios brasileiros, por profissionais da área de Serviço Social, da Psicologia, entre outros, com cofinanciamento do governo federal, dos governos estaduais e dos municípios.

SUMÁRIO

Vínculos (SCFV) para crianças, adolescentes, idosos, entre outros. A execução dos serviços de proteção social básica é de competência dos municípios.

A proteção social especial se divide em média e alta complexidade. A média complexidade é destinada a famílias e indivíduos com direitos violados e com vínculos familiares fragilizados. O atendimento se dá nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) com o desenvolvimento do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), com o acompanhamento monitorado e sistemático de profissionais especializados. A alta complexidade disponibiliza serviços que garantem proteção integral, por meio de moradia, alimentação, higienização para famílias e indivíduos, e pelo acolhimento institucional, com as casas-lares, repúblicas, albergues, casas de passagem, entre outras unidades.

A gestão do SUAS foi organizada com algumas diretrizes, quais sejam: matricialidade sociofamiliar; descentralização político-administrativa e territorialização; participação da sociedade; controle social; cofinanciamento das três esferas de governo; política de recursos humanos; monitoramento e avaliação constantes, com análise e levantamento de informações.

Do ponto de vista das funções federativas, coube à União a competência de organizar e disciplinar o SUAS no território nacional, promovendo a regulação uniformizada dos aspectos de gestão, financiamento e controle social.

Na gestão do SUAS, são previstas ferramentas de planejamento técnico e financeiro, nas três esferas de governo, tendo como parâmetro o diagnóstico social e os eixos de proteção social, básica e especial. São eles: Plano de Assistência Social; orçamento; monitoramento, avaliação e gestão da informação; e Relatório Anual de Gestão.

O FINANCIAMENTO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E O ORÇAMENTO PÚBLICO

É fundamental considerar o financiamento da política social como instrumento capaz de garantir a política pública à população que dela necessita.

> O financiamento da seguridade social está garantido no artigo 195 da Constituição Federal de 1988, instituindo que, através de orçamento próprio, as fontes de custeio das políticas que compõem o tripé devem ser financiadas por toda a sociedade mediante recursos provenientes de orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das contribuições sociais (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2004, p. 48).

A partir da CF de 1988 e com a regularização da Política de Assistência Social, o financiamento foi considerado um dos eixos estruturantes da assistência social, tendo em vista que não é possível desenvolver a política pública sem alocação de recursos financeiros que possam custear as despesas com recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento de suas ações.

O governo federal repassa recursos diretamente aos beneficiados, por meio das transferências de renda Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Programa Bolsa Família, e aos municípios para ações continuadas, fundo a fundo[5], via fundos municipais de Assistência Social, sem exigência de convênio e com prestação de contas. O controle social desses processos é feito pelos Conselhos Municipais de Assistência Social. Os saldos orçamentários de um ano são reprogramados para serem usados pelo município no ano seguinte, com autonomia e liberdade, desde que mantida a utilização

5 As transferências de recursos fundo a fundo significam o repasse de recursos direto da esfera federal para as esferas estadual, municipal e para o DF, de forma descentralizada e sem a necessidade de celebração de convênios.

SUMÁRIO

dos recursos nos níveis de proteção em que são originários e com aprovação do Conselho Municipal de Assistência Social.

Conforme a NOB/SUAS (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2012), o orçamento da Assistência Social e os fundos de Assistência Social são instrumentos da gestão financeira e orçamentária do SUAS. A gestão deve seguir a observância dos princípios da Administração Pública, em especial a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência. O orçamento é instrumento indispensável da Administração Pública para a gestão da política de Assistência Social e expressa o planejamento financeiro das funções de gestão e da prestação de serviços, dos programas, projetos e benefícios socioassistenciais à população usuária. Sua elaboração e execução devem seguir as regras do orçamento público, constantes nas legislações orçamentárias e na Constituição Federal de 1988.

Os fundos da Assistência Social são instrumentos de gestão financeira e orçamentária da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nos quais devem ser alocadas as receitas e executadas as despesas relativas ao conjunto de ações, serviços, programas, projetos e benefícios da Assistência Social. Nesse sentido, cabe ao órgão responsável pela coordenação da política pública de Assistência Social, em cada esfera de governo, a gestão e a responsabilidade pelo fundo e, ao Conselho respectivo, a orientação, o controle e a fiscalização desse gerenciamento. Nas três esferas de governo, os fundos se constituem como unidades orçamentárias e gestoras, conforme Lei Federal nº 4.320, de 17 de março de 1964. São, obrigatoriamente, inscritos no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) na condição de matriz, visando caracterizar autonomia administrativa e de gestão. Todo recurso repassado aos fundos, seja em nível nacional, seja subnacional, deve ter sua execução financeira e orçamentária realizada pelos respectivos fundos.

Para breve compreensão sobre o orçamento público, vamos nos reportar ao economista Salvador (2012) que afirma ser um instrumento de planejamento das ações estatais, de ação política e de intervenção econômica que deve contemplar todas as políticas públicas a serem executadas no período de um ano. Nesse sentido, o orçamento público é que garante concretude da ação planejada do Estado e espelha as prioridades das políticas públicas de um determinado governo. “No orçamento é que são definidas as prioridades de aplicação dos recursos públicos e a composição das receitas, ou seja, sobre quem vai recair o peso do financiamento tributário” (SALVADOR, 2012, p.19).

Conforme Oliveira (2009), mesmo com as mudanças e novas formas de elaboração, desde a Constituição Federal de 1988, o orçamento público continua sendo uma peça com números aparentemente frios, com tecnicalidades muitas vezes indecifráveis para o cidadão comum. É onde estão previstas as receitas e fixados os gastos administrados pelo Estado, mas parece “[...] uma figura de ficção que somente interessa e é inteligível para os que são responsáveis pela sua elaboração/aprovação/execução” (OLIVEIRA, 2009, p. 83).

A CF de 1988 define as peças que compõem o ciclo orçamentário brasileiro, válido para todos os entes federados, ou seja, a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Nesse sentido, a partir da Constituição Federal de 1988, foram criadas as seguintes peças orçamentárias: O Plano Plurianual (PPA) e a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Então o ciclo orçamentário passa a ser composto pelo PPA, pela LDO e pela Lei Orçamentária Anual (LOA), que já existia como instrumento do orçamento.

O ORÇAMENTO E OS GASTOS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Utilizaremos o caso da Assistência Social de Vitória, objeto de nossa pesquisa, para uma tentativa de compreender a lógica entre o que está previsto, em termos de recursos financeiros para a execu-

SUMÁRIO

ção da política pública, e o que é efetivamente executado, considerando que os serviços demandados pela população são acessados a partir de sua disponibilidade na rede de proteção socioassistencial. Partimos do princípio de que só há política pública se houver recursos públicos disponíveis e gastos. Para isso, apresentamos abaixo a TABELA 1 que vai mostrar como foi a execução dos recursos da Assistência Social de Vitória, nos três anos pesquisados.

Tabela 1 – Execução orçamentária da Secretaria Municipal de Assistência Social – 2013 a 2015

Valor*	2013		2014		2015	
Orçado	82.832.616,48	100,00%	79.799.557,89	100,00%	76.772.878,64	100,00%
Autorizado	77.229.364,11	93,24%	73.482.551,16	92,08%	75.429.175,57	98,25%
Empenhado	55.495.176,37	67,00%	57.623.148,49	72,21%	53.519.058,43	69,71%
Liquidado	47.093.508,52	56,85%	50.359.839,49	63,11%	45.481.389,61	59,24%
Pago	45.636.767,81	55,10%	48.946.571,95	61,34%	37.673.932,19	49,07%

Fonte: Vitória (2016).
Nota: Adaptação dos autores.
**Valores deflacionados pelo IGP-DI.*

Quando deparamos com os dados da execução orçamentária da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), na TABELA 1, desde o valor orçado até o valor pago, percebemos uma larga distância entre o que foi planejado e o que foi efetivamente pago no exercício financeiro. Em 2013, o valor orçado foi de R$ 82,8 milhões de recursos para a Assistência e foram pagos somente R$ 45,6 milhões, o que corresponde a 55,10% dos recursos. Em 2014, o valor orçado foi de R$ 79,7 milhões e foram pagos R$ 48,9 milhões, que corresponde a 61,34%, apresentando uma pequena ampliação da execução do orçamento e, por fim, no ano de 2015, foi orçado um total de R$ 76,7 milhões e foram pagos R$ 37,6 milhões, apresentando a execução mais baixa dos três anos, que corresponde a 49,07% dos recursos (SARTORIO, 2017).

De acordo com nossa pesquisa, o comportamento dos gastos da Assistência Social por fontes de recursos nos três anos analisados mostra que, embora seja baixo, o maior percentual de gastos é dos recursos municipais. Os recursos das fontes federal e estadual apresentam uma execução orçamentária ainda mais baixa. Quando analisamos os dados de execução dos recursos de custeio, por fontes de recursos, constata-se que os recursos municipais apresentam uma execução de 77,72% em 2013, de 84,26% em 2014 e de apenas 58,78% em 2015, indicando uma queda importante na execução dos recursos municipais no ano de 2015. Quando analisamos os recursos federais, verifica-se uma execução de 46,26% em 2013, de 36,09% em 2014 e de 36,83% em 2015, mostrando uma queda também importante numa execução que já era baixa, ou seja, abaixo de 50%. Por último, nos recursos de custeio do ente estadual, observa-se uma execução de 48,30% em 2013, de 49,17% em 2014 e 34,57% em 2015, também com uma execução pouco abaixo dos 50% nos dois primeiros anos e uma queda no último ano analisado (SARTORIO, 2017).

Para melhor compreensão, recorremos à análise de Silva (2014), em sua tese de doutorado intitulada *Fundo Público e Serviço Social: conexão entre a lógica orçamentária e o exercício das competências e atribuições do Assistente Social no SUAS*, no que tange à execução orçamentária da Assistência Social de Vitória no período de 2002 a 2012, com a intenção de fazer um comparativo dos gastos da SEMAS em diferentes gestões municipais:

> No período anterior ao Suas (até 2005), a execução mais baixa foi em 2002, com 40,64% dos recursos; e a maior foi de 80,06% em 2003. O município, no ano de 2005, não executou mais que 55,06% dos recursos autorizados. Após o Suas, houve uma melhoria na execução dos recursos e o menor índice foi de 64,17% em 2011. Em 2006, a execução foi de 74,42%; e o maior índice foi em 2008, com 82,86%. A gestão João Co-

SUMÁRIO

> ser termina seu mandato com uma execução de 79,26% dos recursos alocados na função 08. Destaca-se que, no período de 2002 a 2012, os únicos anos que a execução chegou aos 80% foram 2003 (com 80,06%) e 2008 (com 82,86%), respectivamente (SILVA, 2014, p. 162).

Ainda sobre a execução orçamentária, os dados revelam informações das mais preocupantes: o maior percentual de gastos provém dos recursos do município e, no final do ano de cada exercício analisado, o saldo existente não cobre as despesas contraídas e, pior do que isso, o saldo é muito abaixo das despesas a pagar no exercício do ano subsequente. Ao passo que, quando analisamos os números relativos aos recursos do cofinanciamento federal e estadual, vemos um resultado totalmente oposto, com sobras de recursos no Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS), que, inclusive, em alguns casos, seriam suficientes para saldar as dívidas do ano em exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Assistência Social é uma política pública integrante da seguridade social, mas que, apesar disso, cumpre quase sozinha a função na proteção social, considerando que não há articulação das outras áreas, embora esteja prevista na Constituição Federal de 1988.

Nos três anos analisados, houve redução dos recursos destinados à Assistência Social. Associada a essa redução de recursos, identificamos, na análise dos dados das tabelas relativas à execução dos recursos, uma execução orçamentária baixíssima, chegando a 49,07% em 2015, que, em nossa avaliação, é grave, pois há redução de recursos, ao mesmo tempo que a execução é baixa, levando-nos a pensar que há uma intencionalidade numa execução ruim, para justificar a não ampliação do orçamento no ano subsequente.

As pessoas buscam os equipamentos públicos da Assistência Social e não conseguem o atendimento às suas necessidades. Assim, tudo permanece “como está”, o que caracteriza falta de prioridade às diretrizes previstas no SUAS (SARTORIO, 2017).

Cabe aqui ressaltar as razões que nos levam a compreender melhor a não execução orçamentária da SEMAS, apontadas na pesquisa de Sartorio (2017). A primeira razão destacada é o atraso nos pagamentos, por parte do município, considerando sua capacidade administrativa com a queda de receita. A segunda razão é o ajuste fiscal, comum em épocas de crise econômica, com corte de investimento e até de custeio que, no âmbito federal, é ainda mais intenso do que nos municípios. A terceira razão apontada é o aumento dos atrasos nos repasses de recursos pelo governo federal, de dois para nove meses, nesse período. A quarta razão observada nas entrevistas é o atraso, por parte do município, nas análises das prestações de contas enviadas à Secretaria, o que é pré-requisito para repasse de recursos às entidades. Isso contribui para que os valores empenhados em um exercício não sejam efetivamente pagos no mesmo exercício, gerando redução do percentual de execução do orçamento. A quinta razão se refere ao comparativo do percentual de execução dos recursos municipais, em detrimento do baixo percentual de execução dos recursos cofinanciados pelos entes federal e estadual. A sexta razão está relacionada com as taxas da execução orçamentária no período de implantação do SUAS no município, que apresentaram uma melhoria na execução dos recursos, possivelmente associada ao empenho no processo de implantação do sistema no município, considerando os esforços em todo o país para que o SUAS se efetivasse e a rede de proteção socioassistencial fosse viabilizada.

A Assistência Social opera em grande escala com os programas e os benefícios de transferência de renda direta à população. Nos três anos analisados, as famílias do município receberam, de forma direta, o correspondente a R$ 204,7 milhões, enquanto o orça-

SUMÁRIO

mento executado da SEMAS, no mesmo período, foi de R$ 132,2 milhões. Esses números mostram que a Assistência Social ainda atua muito na perspectiva dos benefícios em detrimento da prestação dos serviços, programas e projetos que contribuam para que as famílias possam acessar informações e traçar planos e/ou ressignificar suas vidas por meio do desenvolvimento das ações nos equipamentos da rede socioassistencial.

No entanto, podemos sugerir, em nossa reflexão mais conclusiva sobre o tema abordado, que a Assistência Social, como uma política pública garantida na Constituição Federal de 1988 e implantada em todo o país a partir de 2005, como um sistema único, possui conteúdo e organização que lhe possibilitam ser uma estratégia de inclusão social. Não obstante, conforme percebemos ao longo das análises, apesar das conquistas com a implantação da rede socioassistencial em todo o país, que apresentou mudanças positivas nos indicadores sociais, a Assistência Social é uma política focalizada e que ainda não conseguiu atuar numa perspectiva universal. Além disso, é atravessada pelos fatos históricos e pelas conjunturas social, econômica e política, que interferem de forma impactante no orçamento a ela destinado, e, consequentemente, na oferta dos serviços, programas, projetos e benefícios previstos para um atendimento efetivo e de qualidade à população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasi**l, Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm>. Acesso em: 8 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (Brasil**). Resolução nº 33, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova a Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (Brasil). **Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005**. Aprova a Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/>. Acesso em: 8 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (Brasil). **Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004**. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. Disponível em:<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2017.

COUTO, B. R. et al. **O sistema único de assistência social no Brasil**: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2014.

FONTES, V. M. **Reflexões im-pertinentes**: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

KOGA, D. **Medidas de cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2011.

KOWARICK, L. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

OLIVEIRA, F. A. de. **Economia e política das finanças públicas no Brasil**: um guia de leitura. São Paulo: Hucitec, 2009.

SALVADOR, E. Fundo público e o financiamento das políticas sociais no Brasil. **Rev. Serv. Soc**., Londrina, v. 14, n. 2, p. 4-22, jan./jun. 2012.

SARTORIO, N. L. **Gestão financeira do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)**: análise do município de Vitória 2013-2015. Vitória, 2017.

SILVA, J. A. F. **Fundo público e serviço social**: conexão entre a lógica orçamentária e o exercício das competências e atribuições do Assis-

SUMÁRIO

tente Social no SUAS. 2014. 320 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SIQUEIRA, L. **Pobreza e serviço social**: diferentes concepções e compromissos políticos. São Paulo: Cortez, 2013.

SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura** [Online], v. 58, n. 4, p. 4-5, 2006a. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a02v58n4.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

SPOSATI, A. O primeiro ano do sistema único de assistência social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 27, n. 87, p. 96-115, 2006b.

VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Fazenda. **Sistema ferramenta operacional de controle orçamentário** (FOCO), 2013 a 2015. Vitória, 2016.

CAPÍTULO 3

JUVENTUDE, ENSINO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS

Ludimila Nunes Mantovani
Angela Maria Caulyt Santos da Silva

INTRODUÇÃO

Objetiva-se situar o Sistema de Reserva de Vagas para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil, como estratégia de garantia do direito da juventude ao acesso ao Ensino Superior. É recente o reconhecimento das demandas da juventude no contexto das políticas públicas brasileiras, destacando o jovem como um sujeito de direitos. Historicamente o jovem tende a ser visto pela ótica dos problemas sociais, com sua figura associada à desordem social. As ações voltadas para esse público eram de controle social repressivo e tutelar. No entanto, a juventude também era entendida como uma fase de transição para a vida adulta e, desta forma, um esforço coletivo da família e da sociedade deveria ser envidado para que o jovem se tornasse um "adulto ajustado" à vida em comunidade.

A partir de 2005, os temas juvenis ganharam espaço no Brasil com a criação da Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e com a implementação da Política Nacional da Juventude (PNJ). Nesse mesmo ano, um projeto de Emenda Constitucional — PEC nº 394/2005 — foi enviado à Câmara dos Deputados solicitando a inclusão da expressão "jovem" no capítulo VII da Carta Magna, dando nova redação ao art. 227 da Constituição Federal de 1988. Em 2010, o tema da juventude foi inserido na Constituição

Brasileira, por meio da Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010a).

É possível perceber que as políticas voltadas para o público juvenil vêm ganhando destaque na agenda pública nos últimos anos. Carvalho (2006) ressalta que o crescente interesse pela juventude vem se manifestando por programas partidários, em sindicatos, organizações não governamentais (ONGs), grupos religiosos e no poder público.

Quanto ao acesso da juventude ao Ensino Superior, principalmente aos jovens procedentes de famílias de baixa renda e/ou escolas públicas, descendentes de negros e índios, avanços nas políticas públicas vêm sendo vistos. Exemplos disso são o Sistema de Reserva de Vagas — instituído pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 — e o Estatuto da Juventude.

Nesse sentido, pretende-se descrever o Sistema de Reserva de Vagas para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil, como estratégia de garantia do direito da juventude ao acesso ao Ensino Superior, tendo como categoria norteadora as denominadas "ações afirmativas". Para tanto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica, buscando entender os fatos sociais relacionados ao objeto de estudo, com o objetivo de alcançar uma reflexão crítica a partir do conhecimento que, consequentemente, é acumulado no processo de leitura. Vale destacar que o processo de pesquisa realizado foi reflexivo, pois a razão reconstrói o movimento do real para depois realizar

o caminho de volta até o objeto, caminho muito mais rico porque traz consigo novas e múltiplas mediações.

JUVENTUDE E DIREITO AO ENSINO SUPERIOR EM EVIDÊNCIA

O conceito de juventude vem se transformando ao longo da história, ou seja, é um conceito em contínua transformação e que se constrói sob a influência cultural de cada sociedade, como afirma Andrade (2012):

> No caso brasileiro, para o emprego mais acertado do conceito é preciso analisá-lo também à luz das desigualdades sociais, que podem suscitar abismos entre juventudes. [...]. O conceito de juventude é **móvel** e culturalmente construído, ou seja, as formas de ser jovem modificaram-se ao longo do tempo, e a experimentação da juventude está em concordância com as especificidades que cada cultura lhe atribui (ANDRADE, 2012, p. 126, grifo nosso).

A juventude pode ser definida, então, dentro de um contexto social, político e cultural. Reguillo (2003) também reforça essa ideia e caracteriza a juventude como um produto das relações de força de determinada sociedade que se encontra num estado de recomposição. Nesse sentido, juventude seria a incorporação de um modo de ser e agir que assume certa expressão na sociedade, relacionando os indivíduos aos processos de cunho social, político e cultural de um determinado país. Não obstante, mesmo com a contribuição de vários autores, construir um conceito de juventude não é tarefa fácil devido aos critérios históricos e culturais a ele atrelados.

Como afirma Peralva (2007), ser jovem é, ao mesmo tempo, uma condição social e uma representação, pois, embora seja um período em que o indivíduo enfrenta mudanças biopsicossociais, a

SUMÁRIO

forma como a sociedade representa esse momento é muito diversificado. Essa diversidade pode ser representada com base nas condições sociais, culturais, de gênero, entre outras:

> Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (DAYRELL, 2007, p. 158).

Numa sequência temporal, Dayrell (2007) afirma que é possível delimitar o início da juventude quando fisicamente o indivíduo adquire a capacidade de procriar, quando começa a demonstrar que não necessita mais de tanta proteção da família, quando começa a assumir responsabilidades, buscando a independência e a autossuficiência, além de outros fatores biológicos. Dessa forma, a juventude é o momento em que o foco central se constitui em mudanças no corpo, nos sentimentos e nas referências sociais.

> Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida. [...] Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2007, p. 158).

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 208, prevê o direito de acesso ao Ensino Superior por mérito, nos seguintes termos:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> [...]
>
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação também determina o acesso ao Ensino Superior como direito e traça uma série de diretrizes e metas a serem cumpridas para sua efetivação. Diante do objetivo do artigo citado, cabe destacar algumas dessas metas:

> Meta 1 - Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
>
> [...]
>
> Meta 19 - Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2010b).

Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), em seu art. 26, a educação é preconizada como direito, incluindo todos os níveis: a educação básica, a técnica profissional e também a educação superior. A Convenção da luta contra a discriminação na esfera do ensino (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1960), no seu art. 4º, afirma que deveria haver compro-

SUMÁRIO

metimento por parte dos países participantes no sentido de tornar a educação superior acessível a todos, em condições de igualdade.

Essa prerrogativa ganhou ainda mais força com a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI — documento produzido na Conferência Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Paris, 9 de outubro de 1998 —, pois destaca que não pode haver nenhum tipo de discriminação "[...] com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998).

Cabe enfatizar que, à época de produção desse documento, já era evidente a preocupação com o acesso das minorias — negros, indígenas e pessoas oriundas de famílias de baixa renda — ao Ensino Superior, conforme trecho a seguir:

> Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998).

No Brasil, a mais recente medida que garante a educação superior como direito foi tomada com a criação do Estatuto da Juventude — Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Em seu texto, a lei expressa o reconhecimento do papel estratégico da juventude no desenvolvimento do país, apontando direitos que devem ser direcionados para essa população. Dentre esses direitos, cabe destacar o direito à educação superior, garantindo o ingresso de grupos específicos às Instituições Públicas por meio das políticas de ações afirmativas.

> Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição.
>
> § 1º É assegurado aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, cabe considerar que, embora a meritocracia funcione como o principal critério de seleção para ingresso no ensino superior, políticas públicas para inclusão das minorias nesses espaços precisam ser criadas para garantir que o direito a esse nível de ensino seja um direito de todos e não de uma pequena parcela da população.

O acesso ao ensino superior vem se tornando um dos principais eixos da reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira, principalmente quando se trata de segmentos como pretos, pardos, indígenas e alunos oriundos da escola pública, contudo a ideia do "[...] poder da educação como elemento de combate à pobreza" (CASTRO, 2008) surge no Brasil em 1990 com a reforma educacional.

No entanto, a realidade brasileira mostra que a maioria da população oriunda das camadas menos favorecidas não tem acesso ao ensino superior. Como afirma Castro (2008, p. 247), "[...] há uma barreira concreta de inserção, no ensino superior público, das camadas mais desfavorecidas da população [...]". Essas camadas re-

SUMÁRIO

ferem-se, principalmente, aos negros e aos indivíduos originários de famílias de baixa de renda.

> Para muitos analistas, a reversão desse quadro de desigualdades passaria pela ação educacional na medida em que políticas educacionais de cunho universalista propiciariam uma mobilidade social ascendente para os grupos mais desfavorecidos da população, entre eles os negros. Melhores níveis de educação resultariam em melhores condições de disputa dos postos no mercado de trabalho, permitindo desta forma, acesso à maior remuneração. [...] De fato, a equalização via universalização do acesso ao sistema educacional é um dos pressupostos republicanos da generalização de uma cidadania plena e atuante (JACCOUD; THEODORO, 2006, p. 104).

Segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 1.776.815 pessoas que frequentavam a universidade pública, menos da metade tinha renda mensal *per capita* de até 1 (um) salário mínimo[1], equivalente a apenas 28,83% do total de matriculados.

De acordo com Andrade (2012), o que restringe o acesso de jovens brasileiros ao ensino superior é a deficiência na educação básica, conforme se observa:

Tabela 1 – Taxa da população com idade entre 18 e 24 anos, segundo o nível de escolaridade (Brasil – 2009)

Situação Escolar	%
Não concluiu o Ensino Fundamental	21%
Concluiu apenas o ensino fundamental	27%
Concluiu o ensino médio	33%
Tiveram acesso ao ensino superior	19%
Total	**100%**

Fonte: Adaptado de ANDRADE (2012), a partir de dados da PNAD/IBGE/2009.

1 Baseado no salário mínimo em vigor no ano de 2010 que equivalia a R$510,00.

Andrade (2012) constata que, para melhorar o acesso dos jovens ao ensino superior, primeiramente deve-se melhorar a qualidade do ensino básico, ampliando o número de concluintes do ensino médio.

A Síntese de Indicadores Sociais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013) demonstra que a taxa de frequência líquida[2] no ensino superior brasileiro é de apenas 15,1% da população de jovens entre 18 e 24 anos. Quando se inclui mestrado e doutorado, percebe-se que esse número sobe substancialmente, conforme:

Tabela 2 – Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado, segundo as Grandes Regiões – 2012

Grandes Regiões	Estudantes de 18 a 24 anos de idade				
	Total (1.000 pessoas)	Distribuição percentual, por nível de ensino frequentado (%)			
		Fundamental	Médio	Superior (1)	Outros (2)
Brasil	6.597	5.8	33.8	52.1	8.3
Norte	680	10.0	43.4	34.0	12.6
Nordeste	1.911	10.0	43.2	38.2	7.9
Sudeste	2.501	2.7	29.8	60.0	7.5
Sul	943	2.4	21.8	67.1	8.8
Centro-Oeste	561	4.1	28.6	60.5	6.8

(1) Inclui mestrado e doutorado.
(2) Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

Fonte: Adaptado de PNAD/IBGE (2012).

A inserção do jovem no mercado de trabalho deve ter como parâmetro o acesso à educação, conforme preconiza o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), porém, analisando a tabela anterior, nota-se que grande parte da população jovem ainda está frequentando

2 Consiste na verificação se as pessoas de determinado grupo etário estão frequentando a série de ensino recomendada à sua idade.

SUMÁRIO

o ensino médio (33,8%) ou o ensino fundamental (5,8%) e que nem todos terão acesso ao ensino superior.

A desigualdade no acesso à universidade pública é manifestada como uma expressão da questão social, cujo eixo se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho, acrescentando-se a esse contexto a iniquidade social e a geração de pobreza. Dessa forma, surge no cenário político e social o paradigma das ações afirmativas, que seriam políticas sociais em resposta a essa questão, pois, como afirmam Behring e Boschetti (2008), as políticas sociais e a formulação dos moldes de proteção social são respostas do Estado às múltiplas e diversas formas da questão social no capitalismo.

A Constituição de 1988 legitima a educação como um direito de todos, porém, conforme examina Paura (2012, p. 115), "[...] a educação ainda não se transformou em um direito social na prática". Isso reflete de forma severa nas oportunidades de acesso à educação e permanência dos estudantes oriundos de famílias de baixa renda, sobretudo à educação superior. Uma vez excluídos do ensino básico, bem difícil será chegar à uma universidade pública.

> Cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu art. 3º, inciso I aponta, como um de seus princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ratificando a ideia de que a educação seria um direito de todos. Contudo, essa situação não vem acontecendo, pois fatores como a desigualdade social dificultam e/ou inviabilizam o acesso das pessoas de baixa renda à educação, em especial, à educação superior (PAURA, 2012, p. 115).

É nesse contexto que as ações afirmativas, consideradas políticas sociais, se inserem, pois, segundo Gomes (2005), "[...] agir afirmativamente é conhecer os problemas sociais e tomar decisões coerentes com o objetivo de remediá-los".

AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO DA JUVENTUDE AO ENSINO SUPERIOR

A educação pode ser considerada um dos mais importantes mecanismos de mobilidade social, porém a relação da educação com a melhoria das condições de vida deve ser analisada com cautela, uma vez que a ausência de políticas efetivas de combate às desigualdades sociais acaba comprometendo os ideais igualitários do discurso político da educação pública. Quando a oportunidade de acesso à educação é insuficiente, "[...] o Estado deve intervir com política de inclusão em defesa dos grupos mais vulneráveis" (HADDAD, 2007, p. 7).

Boneti (2008) ressalta que, cada vez mais, os jovens sofrem uma forte pressão no sentido de sua preparação para o mercado de trabalho, porém, em paralelo, existe o complicador do acesso ao ensino superior público.

> Ou seja, algumas particularidades (globais e nacionais) se constituem num somatório de fatores negativos para a vida do jovem brasileiro, como é o caso da relação disjuntiva entre a premissa da excelência e o sentido da competitividade, implementado pelo capitalismo global, com as condições sociais e de acesso a essa profissionalização necessária pela juventude brasileira. Isto é, se de um lado o mercado de trabalho exige excelência e isso se encontra somente nos cursos universitários, por outro lado, a problemática maior reside no acesso a esses cursos. Problemática subordinada à condição social e às diferenças de classe [...] (BONETI, 2008, p. 108).

Assim, pode-se afirmar que a desigualdade social contribui legitimamente para a exclusão dos jovens oriundos das famílias de baixa renda familiar do acesso à universidade pública, constatando-se então a necessidade das políticas de ação afirmativa que podem contribuir

SUMÁRIO

na igualdade de oportunidades por meio de ações reparadoras de desigualdade social, raça, gênero, idade e origem. Afirma Castro (2008) que "[...] as ações afirmativas buscam, assim, minimizar os efeitos das diversas formas de desigualdade, acionando as políticas de cotas". A mesma autora argumenta ainda que as políticas de cotas

> [...] têm um sentido de igualdade, que não é o da igualdade formal, mas material, a fim de se realizar, através de ponderações, a distribuição de bens sociais, tratando desigualmente os que se encontram em posições desiguais (CASTRO, 2008, p. 248).

Nesse contexto, a Política de Cotas é considerada uma ação afirmativa do Estado em resposta à desigualdade social do Brasil, interpretada como promotora da inclusão social, segundo Castro (2008):

> [...] Atualmente as ações afirmativas e as cotas tendem a serem vistas, no Brasil, como mecanismos facilitadores de inclusão social. As cotas nas Universidades para afro-brasileiros, indígenas e oriundos de escolas públicas são um exemplo destes mecanismos, haja vista a já comentada relação entre educação e melhoria das condições de vida (CASTRO, 2008, p.248).

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas, facultativas ou voluntárias, formuladas com o objetivo de combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de nacionalidade, assim como também corrigir ou abrandar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, com vistas a concretizar o ideal da efetiva igualdade de acesso aos bens fundamentais, como educação e emprego (GOMES, 2005, p. 53).

Reforçando a descrição acima, pode-se afirmar ainda que as ações afirmativas são

> [...] a denominação geral de uma ampla rede de programas destinados a superar os efeitos da discriminação passada, promover ações compensatórias e, assim, prover oportunidades iguais para grupos que foram historicamente discriminados de forma negativa (RIBEIRO, 2003, p. 86).

De acordo com Cruz (2011), as ações afirmativas se constituem como políticas públicas, pois têm seu início na formulação das decisões, na priorização dos problemas sociais a serem enfrentados e na busca das soluções para tais problemas, ou seja, em planejamentos, programações, atos normativos etc. Além disso, são reservadas às esferas de governo, pois são elas as responsáveis por implementar tais políticas.

Gomes (2005) declara que a adoção das medidas de ação afirmativa justifica-se através do argumento de que esse tipo de política social poderia alcançar uma série de objetivos inalcançáveis, caso a estratégia de combate à discriminação fosse apenas limitada ao campo normativo, fossem meramente regras proibitivas de discriminação. Dessa forma, pode-se afirmar que não bastam leis que proíbam a discriminação, o Estado deve promover ações concretas que viabilizem de maneira efetiva a igualdade.

> Assim, além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados com as políticas afirmativas o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher (GOMES, 2005, p. 55).

Pode-se asseverar que as ações afirmativas têm o objetivo não só de mitigar a discriminação, mas também de eliminar seus efeitos, que estão intensamente radicados na sociedade. Configura-se também, como objetivo das ações afirmativas, a inserção de uma diver-

SUMÁRIO

sidade e maior representação das minorias nos variados contextos da atividade pública e privada.

> Nesse sentido, o efeito mais visível dessas políticas, além do estabelecimento da diversidade e representatividade propriamente ditas, é o de eliminar as barreiras artificiais e invisíveis que emperram o avanço de negros e mulheres, independentemente da existência ou não de política oficial tendente a subalternizá-los (GOMES, 2005, p. 56).

As ações afirmativas constituem-se em um instrumento de inclusão social, pois são medidas específicas e temporárias que, buscando minimizar os efeitos da discriminação passada, têm o objetivo de acelerar o alcance da igualdade por parte dos grupos mais vulneráveis da sociedade. Para Piovesan (2005), as ações afirmativas são políticas compensatórias, aplicadas para suavizar e suprir as condições resultantes de um passado discriminatório, que cumprem com o objetivo público crucial para o projeto democrático: garantir a diversidade e a pluralidade social, pois são medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, partindo-se do princípio de que a igualdade deve estabelecer-se por meio do respeito à diferença e à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o Sistema de Reserva de Vagas pode contribuir para a consolidação do acesso ao ensino superior enquanto direito, possibilitando aos jovens melhores oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

As ações afirmativas constituem, quando bem executadas, um forte mecanismo de inclusão das minorias nos espaços ocupados pela classe dominante, porém não podem ser apenas uma reação às desigualdades sociais enraizadas em nosso cotidiano. Devem ser

utilizadas como uma estratégia de enfrentamento a essas disparidades socioeconômicas, contribuindo para que a democratização do acesso seja uma constante, para que não se tenha a necessidade de "reservar vagas".

Com a instituição do Sistema de Reserva de Vagas e do Estatuto da Juventude, o avanço é incontestável para aqueles que amparam tal mecanismo como processo de transformação social, porém há de se ter a convicção de que só a metade do caminho foi percorrido, pois, após o acesso dos jovens, o próximo passo é sua permanência no curso de graduação, que deve garantir a qualidade da formação acadêmica, viabilizando alimentação, transporte, moradia, apoio acadêmico, saúde, esporte, cultura, entre outras necessidades inseridas no cotidiano do universitário. Assim sendo, o direito ao acesso deve vir acompanhado de investimentos para proporcionar condições acadêmicas suplementares aos estudantes, a fim de que concluam seu curso de graduação no tempo regular previsto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Y. de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. Texto disponibilizado em 31 jul. 2012. In: **Ensino Superior UNICAMP.** Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BEHRING, E. R..; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONETI, L. W. Jovem pobre, pobre jovem: a condição de acesso ao ensino superior no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

SUMÁRIO

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2010/emenda constitucional-65-13-julho-2010-607266-publicacaooriginal-128078-pl.html>. Acesso em: 6 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 6 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 6 nov. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

CARVALHO, G. C. A. de. Juventude e políticas públicas: mero destaque na agenda pública ou garantia de direitos? **Em Tese – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 2 (4), p. 163-75, ago./dez. 2006.

CASTRO, A. T. B. de C. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na Universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Org.). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, L. F. F. M. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Educação para todos. v. 5).

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Observatório da Educação/Ação Educativa, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma avaliação das condições de vida da população brasileira 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2013/default.shtm>. Acesso em: 20 abr. 2014.

JACCOUD, L.; THEODORO, M. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

NOVAES, R.C. R. et al. (Org.) **Política Nacional da Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional da Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 21 abr. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Paris, 1960. Disponível em: <http://unesdoc.

unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2018,

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**: visão e ação – 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris, 9 out. 1998.

PAURA, S. G. O Serviço Social na educação superior. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de (Org.). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO et al. (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. p. 13-27. Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd, 2007. p. 13-27. (Coleção Educação para Todos; 16).

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

REGUILLO, R. *Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

RIBEIRO, R. I. Políticas de Ação Afirmativa e a temática racial no projeto de educação para a paz. In: SANTOS, J. T. dos (Org.). **Educação e os afro-brasileiros**: trajetórias, identidades e alternativas. Bahia: Novos Toques, 1997.

CAPÍTULO 4

SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO EM FIGURAÇÕES UNIVERSITÁRIAS: TRAJETÓRIA FORMATIVA DE SURDOS NO MÉXICO

Alexandre Bazilatto
Reginaldo Célio Sobrinho
Edson Pantaleão
Alma de Los Angeles Cruz Juárez

INTRODUÇÃO

Victor[1], 33 anos de idade, pai de uma menina, trabalha em um *food truck*[2], com vendas de alimentos. Essa descrição poderia representar a condição de muitos trabalhadores mexicanos se não fosse o fato de que Victor é formado em Desenho Gráfico pela Faculdade de Artes Plásticas, da Universidade Veracruzana, Campus Xalapa, na cidade de Xalapa, capital do Estado de Veracruz, no México (MX). Além disso, Victor é surdo.

Essa condição social pode provocar algumas indagações, tais como: quais as inter-relações e redes de interdependência se constituíram no contexto desse trabalhador quando cursava a Educação Superior; como foi realizada a inclusão de um estudante surdo no

1 Nome fictício escolhido por ele durante a realização da entrevista para coletar as narrativas que configuraram o contexto sociológico universitário.
2 É um veículo estilizado e adaptado para produzir e servir refeições nas ruas (VICTOR. ENTREVISTA, 2016).

SUMÁRIO

cenário universitário; quais as noções de surdez, linguagem e conhecimento que delinearam os processos formativos desse estudante quando estava cursando a Educação Superior? Para tentar responder a essas perguntas, consideramos o século XXI para a nossa abordagem. Dessa maneira, embasados pelos recentes debates acerca da educação de surdos, objetivamos analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento que delineiam os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior no México.

Para isso, tentamos estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos da Sociologia Figuracional (de Norbert Elias) — em particular os conceitos de linguagem e conhecimento (ELIAS, 1994b), figuração e interdependência (ELIAS, 1994a; 2001a; 2014) — e as experiências formativas vividas por estudantes surdos na Educação Superior mexicana, assumindo, dessa forma, uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo.

Esta pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa, ancorada no estudo de caso que, para André (2005), é a possibilidade de obter-se uma visão micro (aprofundada) de um determinado caso e, ao mesmo tempo, ter uma compreensão macro (ampla) de uma realidade complexa.

Nessa dinâmica metodológica, nosso principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista, definida como

> […] a técnica em que o investigador se apresenta em frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social (GIL, 2012, p. 109).

Os dados reunidos neste capítulo sustentam a nossa compreensão de que, no caso de Victor, de forma recorrente, as noções de surdez, linguagem e conhecimento estiveram delineadas sob a lógica

ouvicêntrica[3] e oralista/audista (oralismo e audismo)[4] em que, por vezes, Victor teve suas especificidades linguísticas desconsideradas, sendo "regulado" e conduzido à aquisição de linguagem e conhecimento em um suposto padrão de normalidade, limitando sua comunicação aos moldes da leitura e escrita dessa língua oral-auditiva (língua espanhola).

SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO: FAMÍLIA E ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO MEXICANO

Victor nasceu aos 27 (vinte e sete) dias do mês de junho de 1985 e vive na cidade de Xalapa Enríquez (nome oficial), capital do Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave (também chamado simplesmente de Veracruz), no México (MX).

Na tentativa de compor as redes de interdependência vividas por Victor, buscamos conhecer alguns aspectos de seu percurso histórico e sociocultural até o acesso à Educação Superior. Deixemos que ele se apresente, relatando sua trajetória pessoal e social.

> *Yo tengo 31 años, me llamo Victor.* ***A los 7 meses mi mamá se enfermó cuando estaba embarazada de mí, tenía mucha fiebre, yo nací, pero no comprendí las palabras****, yo veía que movían los labios pero no oía nada,* ***sentía raro algo extraño****, no entendía la relación con el movimiento,* ***no entendí el sonido de las palabras*** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Para a audiologia pediátrica, a surdez é resultado de algumas lesões que afetam o aparelho auditivo. Nessa lógica, a Medicina

3 Lógica ouvicêntrica ou ouvicentrismo são termos utilizados para referir-se ao ouvinte como centro social ou à simples descrição do ouvinte como modelo.

4 Segundo Lane (1992, p. 52), "[…] Audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre […]" os surdos. Essa abordagem defende a educação de surdos deve priorizar a aprendizagem da fala para a função de emissão e o desenvolvimento da leitura labial para a recepção de mensagem.

SUMÁRIO

compreende a surdez como uma alteração orgânica, marcada pelo *deficit* (NORTHERN; DOWNS, 2005). Essa noção acerca da surdez é conhecida na literatura como clínico-terapêutica (ou médico-clínica) e é vista como *defict*/deficiência (SKLIAR, 1997).

Em oposição à vertente clínico-terapêutica, Skliar (1997) não considera a surdez como uma deficiência a ser curada ou normalizada, mas sim como uma diferença a ser considerada pelas e nas inter-relações sociais. Para ele, as pessoas surdas partilham de modos de socialização próprios, relacionados à linguagem e à comunicação. Skliar (1997) e outros autores (QUADROS, 1997; 2003; SILVA, 2000), em uma perspectiva cultural, discutem a surdez na lógica de uma diferença cultural e linguística. Para esses autores, desloca-se o conceito de *deficit* e a surdez passa a ser entendida como uma forma diferente de desenvolvimento linguístico-comunicativo, que legitima e possibilita a construção de identidades culturais e modos de socialização próprios, bem como acaba "[...] com as práticas de regulação subjetivadas ao modelo ouvinte [...]" (SILVA, 2000, p. 97), tão popularizadas pelas práticas reguladoras do oralismo.

Diante do exposto e a partir das aproximações eliasianas (ELIAS, 2001b), compreendemos que a surdez é biológica e social, pois parte de uma característica biológica que diferencia a pessoa surda das pessoas ouvintes, assim como parte de uma condição social, uma vez que, considerando essa diferença biológica, a pessoa surda estabelece figurações sociais específicas em relação à linguagem e à comunicação.

Nessa sociodinâmica, entendemos que a família representa figuração basilar no contexto social, uma vez que é na família que os indivíduos vivem as primeiras experiências sociais. Nesse sentido, compreendemos que essas figurações sociais e a imagem do que é a surdez e sobre o que é ser surdo provocam tensões e moldam a relação entre a pessoa surda e seus familiares. Nessa figuração social (família), constituída por Victor (surdo) e seus familiares ouvintes, perguntamos: como eles se comunicam? Utilizam uma língua visual-

-espacial (língua de sinais) e/ou uma língua oral-auditiva (espanhol, no caso)?

A família de Victor é constituída por pai, mãe, Victor e duas irmãs mais novas. No início, a comunicação era uma grande dificuldade, mas, aos poucos, alguns familiares de Victor aprenderam a Língua de Sinais Mexicana (LSM) e a comunicação evoluiu nesse processo, uma vez que o vocabulário linguístico acerca da língua de sinais foi ampliado e que, nesse contexto, os interlocutores (surdo e ouvintes) passaram a utilizar os mesmos códigos linguísticos. Segundo Victor, seu pai ainda não sabe língua de sinais. A primeira a se interessar em aprender a Língua de Sinais Mexicana (LSM) foi sua mãe. Victor relata que ela começou a aprender a língua de sinais quando o filho estava no jardim de infância, porque

> *[...]* ***ella quería comunicarse conmigo****, entonces alguien le explico, no sé yo creo... como era sordo no me enteraba, yo estaba jugando y* ***ella estudiaba de un libro y me daba las señas*** *y me explicaba "****Mira esto, por ejemplo leche y me explicaba la seña, me decía que sale de la vaca por ejemplo****"* (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

No escopo das reflexões desenvolvidas neste estudo, as narrativas de Victor nos levam à perspectiva de Elias (1994b), em especial quando esse autor destaca que a aprendizagem é necessária para que os indivíduos sejam incorporados aos grupos sociais. Nessa ideia, a partir dos estudos eliasianos, entendemos que a comunicação ativa a nossa possibilidade biológica de aprender. Afinal, para Elias (1994b), a comunicação é um processo contínuo da relação indissociável entre a tríplice linguagem, pensamento e conhecimento.

> Uma criança, ao aprender uma linguagem, é integrada a um grupo humano específico. Este processo característico da natureza humana e não-aprendido, ajuda a preparar o caminho para uma estreita integração da pessoa a um grupo, pode servir

SUMÁRIO

> como uma advertência de que, no caso humano, uma forte disposição natural e biológica enlaça a natureza com o grupo humano (ELIAS, 1998, p. 310-311).

Nessa direção, entendemos que a comunicação, o conhecimento e a aprendizagem apresentam a significativa vantagem da espécie humana sobre as outras espécies. Essa vantagem evolutiva, Elias designa como a "[...] emancipação simbólica da humanidade, a sua libertação da submissão a sinais geralmente inatos ou não aprendidos" (ELIAS, 1994b, p. 55).

A partir dessa abordagem, compreendemos que o aprendizado e a utilização da Língua de Sinais Mexicana (LSM) constitui fator determinante nas inter-relações estabelecidas na figuração familiar, uma vez que o uso dessa língua visual-espacial possibilitou a efetivação da comunicação, da interação e da aprendizagem no contexto familiar, porquanto, assim, os interlocutores passaram a conhecer e a utilizar os mesmos códigos linguísticos.

De acordo com Quadros (2002 apud SANTOS FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 2),

> A principal satisfação dos filhos é ter uma boa relação entre os membros da família, pois essa relação exerce importante papel para o desempenho psíquico e consequentemente nas demais fases da vida. No processo de relação familiar, a comunicação favorece a compreensão das dúvidas, a demonstração de carinho e amor [...] uma vez que para adquirir essas informações é necessário estabelecer-se uma mesma linguagem.

Diante do exposto, consideramos que, na figuração familiar, após a aquisição da língua de sinais, Victor passou a ser visto por seus familiares como um indivíduo que apresenta especificidades próprias de socialização, sobretudo relacionadas à linguagem e à comunicação. Aos poucos, eles entendiam cada vez mais que Victor se desenvolvia linguística e comunicativamente diferente e, com isso,

precisava apropriar-se e desenvolver uma linguagem que atendesse às suas especificidades.

Mediados pela teoria eliasiana, entendemos que essa percepção aconteceu de forma processual e foi motivada por questões afetivas vividas no contexto familiar. Sobre isso, no livro *La civilización de los padres y otros ensayos*, Norbert Elias (1998) apresenta um estudo do processo civilizador das relações entre pais e filhos. Para ele, a relação familiar tem sido uma relação de dominação, de afetividade e de distribuição desigual das chances de poder, oportunizando aos pais chances mais propícias de dominação nesse "equilíbrio de poder"[5] (ELIAS, 2014).

A questão central levantada por Elias (1998) refere-se ao dilema afetivo dos pais de como ajudar seus filhos a viver o inescapável processo civilizador. Nessa perspectiva, precisamos considerar o aporte eliasiano da teoria da sociologia processual, em especial os aspectos da "psicogênese" e "sociogênese". Em Elias (1993; 2011), compreendemos que, de forma geral, a "psicogênese" refere-se às transformações nas estruturas de personalidade dos indivíduos ocorridas em longa duração e que a "sociogênese" representa as mudanças sofridas pela sociedade em um processo de longa duração.

Com inspiração na teoria eliasiana, compreendemos que a "psicogênese" e a "sociogênese" influenciam as inter-relações e são influenciadas por elas. Do mesmo modo, as relações familiares se moldam a partir das redes de interdependência estabelecidas entre os membros da família, bem como a partir das experiências vividas por essa família na sociedade. Afinal, *"[...] la familia difícilmente pue-*

5 Em *Introdução à sociologia* (ELIAS, 2014), o "equilíbrio de poder" aparece quando o autor aborda "modelos de jogo" para analisar as inter-relações sociais. Dessa forma, Elias (2014, p. 80) afirma que o equilíbrio de poder constitui "[...] um elemento integral de todas as relações humanas". O autor ainda considera que o termo "equilíbrio de poder" não é sinônimo de "igualdade de poder", apontando que nas inter-relações sociais, sejam "[...] grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas" (ELIAS, 2014, p. 81).

SUMÁRIO

da ser vista como una figuración autónoma dentro de una figuración más amplia que es la sociedad estatal" (ELIAS, 1998, p. 445).

Consideramos que a presença de Victor, um surdo em uma família de ouvintes, fez com que as relações familiares se modificassem no que se refere à linguagem e à comunicação. Observamos que

> *[...] Poco a poco se incorporan y pierden supremacía frente a un sistema de comunicación diferente, comunicación por medio de un lenguaje [...] que involucran tanto afecto y emociones como intelecto, es decir una relación de "afecto-aprendizaje"* (ELIAS, 1998, p. 306).

O relato de Victor em relação à família apresenta uma interação embasada no respeito às especificidades linguísticas acerca da pessoa surda, mas como isso ocorreu durante o processo de escolarização desse estudante?

Para contextualizarmos o percurso escolar de Victor, precisamos conhecer como a educação mexicana está organizada. Em termos gerais, a educação no México está organizada em: Educação Básica (pré-escolar, de três anos; primária, de seis anos; secundária, de três anos); Educação Média-Superior (três anos, equivalente ao ensino médio no Brasil); e Educação Superior (graduação e pós-graduação). Neste capítulo, por analogia à educação brasileira, ao usarmos a expressão "educação básica", estamos considerando a educação básica (pré-escolar, primária e secundária) e a educação média-superior mexicana.

Utilizando os relatos de Victor, iniciaremos as reflexões sobre o contexto escolar desse estudante, apresentando algumas situações sociais vivenciadas por ele durante os nove primeiros anos de sua escolarização, sendo três anos no jardim de infância (pré-escola) e seis anos no período primário (educação primária).

> ***En el jardín de niños éramos poquitos****, nos hacían una evaluación y no entendía, me quedaba como "¿esto qué?" y decía todo hablado, pero no sabía yo que decía,* ***nos separaron a todos los chicos que eran sordos****, nos separaron en diferentes grupos y después* ***en la primaria había un grupo de sordos y todos los demás eran oyentes****, pero a todos nos juntaban, y* ***los maestros oyentes nos enseñaba a los sordos y los demás estaban con otros*** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Sobre essas experiências, Victor comentou que o ensino era realizado em escolas de ensino comum. Sobre a educação primária, relatou que os professores utilizavam sinais e gestos em alguns momentos.

No cenário narrado por Victor, percebemos traços de uma prática que, ao longo do tempo, foi criticada pela literatura nacional (BUENO, 1999; FERREIRA; GLAT, 2003; GLAT; FERNANDES, 2005) e internacional (D'ALESSIO, 2009; DE ANNA, 2000; 2003; KAUFFMAN, 2007): a constituição de classes ou turmas especiais. As críticas a esse modelo educativo fundamentaram-se na justificativa de que essa prática era segregatória e que estava relacionada à concepção clínico-terapêutica, sobretudo considerando o período histórico em que o oralismo era a principal estratégia pedagógica para a educação de surdos, isto é, a criação de classes ou turmas especiais para que os estudantes surdos pudessem ser oralizados (a "cura" defendida pela abordagem clínico-terapêutica).

Ao usar a língua de sinais (como narrado por Victor), mesmo que priorizando as práticas oralistas objetivadas para a oralização, o professor conseguiu estreitar relações (aproximação, envolvimento, comunicação) e ampliar as possibilidades de interação na relação professor-aluno. No entanto, isso não foi uma prática frequente em todo o período de escolarização de Victor. Em relação ao ensino secundário (educação secundária), os professores não sabiam língua de sinais e, por isso, o processo de ensino e aprendizagem era estabelecido por meio de uma língua oral-auditiva (língua espanhola) sobre a forma escrita dessa língua.

SUMÁRIO

Concordando com Elias (1994b, p. 22), observamos que a linguagem "[...] pode operar como o modelo prototípico de um facto social". Com isso, a linguagem é uma representação dos estímulos e evidencia a interação dos indivíduos. Nesse caso, essa interação acerca da linguagem pode retratar a noção de surdez recorrente na situação narrada por Victor. Assim, percebemos que Vitor experienciou práticas educacionais de perspectiva clínico-terapêutica, adotadas a fim de minimizarem os impactos da surdez, para que ele pudesse ser integrado à sociedade, majoritariamente constituída por ouvintes.

A escolha da linguagem utilizada é primordial para o processo de ensino e aprendizagem, pois "[...] uma língua faz parte, sem dúvida, do conhecimento de uma pessoa e muito do conhecimento que é aprendido por uma pessoa é adquirido através de uma língua" (ELIAS, 1994b, p. 85). Nessa perspectiva, adotar o oralismo constituiu mecanismo que impossibilitou a educação plena para Victor, pois desconsiderou suas peculiaridades linguístico-comunicativas (linguagem). Ressaltamos que o oralismo constitui um conjunto de procedimentos que objetivam a aprendizagem da língua oral por meio do treinamento auditivo[6], leitura orofacial[7] e exercícios fonoarticulatórios[8].

Na Educação Média-Superior, notamos que essas situações educativas continuaram configurando o contexto escolar de Victor. Ele revela que não foi diferente das experiências vividas durante a educação secundária. Nessa etapa da educação de Victor, devemos atentar para a continuidade de práticas oralistas no processo educativo e para a utilização de sinais apenas na relação entre aluno-surdo (Victor) e alguns alunos-ouvintes: *"[...] mis compañeiros me ayudaban poquito con señas [...]"*. Observamos também a insistência de uma educação que prioriza a aprendizagem do alfabeto: *"[...] siempre enseñando el abecedario, ellos trataban de enseñarme pero solo aprendían el abecedario [...]"* (VICTOR. ENTREVISTA, 2016).

Apesar disso, durante a entrevista, Victor relatou sua motivação em ingressar na universidade, narrando algumas situações vividas no exame de acesso. Victor nos apresentou sua experiência de transição da Educação Básica à Educação Superior, nos seguintes termos:

> ***Mis amigos me insistieron para que presentara para ingresar a la Universidad**, pasé el examen, fue de opción múltiple ABC [...] **Fue fácil, pero la parte de la historia eso si fue muy difícil**, había un marco que tenía una imagen de hace muchos años y tenía una fecha y tenía que hacer la historia sobre eso y fue muy difícil, eso estuvo mal en el examen. [...] **después cómo a los 6 meses ya pude entrar**, tuve diferentes experiencias por ejemplo **estaba muy solo, no tenía compañeros, los maestros tenían muchas dudas** y me preguntaban, cómo es esto de ser sordo, y decían, "**bueno lo vamos apoyar y lo respetamos**"* (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Nesse relato sobre o ingresso na Educação Superior, vale a pena observar a importância dos amigos de Victor. Além disso, pontuamos a estratégia utilizada por Victor ao se preparar para o exame de aceitação. É inevitável indagarmo-nos: como foi essa preparação/investigação? Ele realizou tudo sozinho?

Entendemos que Victor, assim como qualquer outro indivíduo, não é um *homo clausus*[9]. Elias (1994a; 1994b; 1998; 2001a; 2011;

6 Na publicação *Educação dos surdos* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1997, p. 56), se estabelece que o treinamento auditivo "[...] tem por finalidade fazer com que o deficiente auditivo aprenda a ouvir e interpretar os sons, desenvolvendo ao máximo seus resíduos auditivos".

7 Também conhecida como leitura labial, consiste em ler a posição dos lábios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1997).

8 Exercícios para estimulação dos "[...] órgãos fonoarticulatórios (palato, língua, lábios, alvéolos, dentes, bochechas, mandíbula, maxilar, cordas vocais) que participam, de forma ativa ou passiva, da emissão dos fonemas" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1997, p. 64).

9 Elias (1994a; 1994b; 1998; 2001a; 2011; 2014), sempre que se refere ao *homo clausus* — que significa "homem fechado em si mesmo" ou "personalidade fechada" —, faz uma crítica a essa concepção, muito presente na filosofia ocidental, do indivíduo "descolado/separado" da sociedade.

2014), ao utilizar o termo *homo clausus*, refere-se à ideia, criada pela filosofia, de um homem isolado do contexto social. Em quase todas as suas obras, Elias critica essa ideia com o seguinte questionamento: como um homem poderia tornar-se homem sem estabelecer inter-relações com outros seres humanos e sem um processo interdependente de aprendizado com outros indivíduos? Em oposição à concepção de *homo clausus*, Elias (2014) propõe a concepção de *homines aperti* (homens abertos), defendendo o caráter aberto da humanidade, quando salienta que os indivíduos não são independentes; ao contrário, eles dependem uns dos outros e fazem parte de configurações sociais interdependentes. Mediados por essa abordagem, percebemos que não podemos compreender as atitudes de Victor de forma isolada, sem considerar as figurações sociais que ele estabelecia.

Vale considerar que, para Elias (1994b), as representações simbólicas são as linguagens (língua, idioma). Elas tornam a comunicação possível. Nesse sentido, a linguagem utilizada por Victor e seus amigos constituiu o mundo social e mediou o processo de aprendizagem desse estudante surdo. Aliás, a linguagem foi um importante fator de ligação social, transformando os laços emocionais e afetivos nas figurações sociais de Victor. Nesse cenário, consideramos que essa ligação social constitui figurações mútuas, orientadas e dependentes, nas quais a linguagem é sinônimo de conhecimento.

Para o acesso ao ensino superior, Victor prestou o Exame Nacional de Ingresso à Educação Superior (EXANI-II). Nesse processo, de acordo com o Estatuto dos Alunos 2008 da Universidade Veracruzana (UNIVERSIDAD VERACRUZANA, 2008), em seu art. 13:

> *El ingreso escolar es el proceso que un aspirante debe cumplir para ser admitido como alumno de la Universidad Veracruzana, y está determinado por la capacidad de cobertura de la institución, los requisitos establecidos en la convocatoria oficial correspondiente, y demás ordenamientos universitarios* (UNIVERDIDAD VERACRUZANA, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, reiteramos que, durante o exame, ocorrido em 2008, Victor realizou a prova como se fosse um candidato ouvinte, usuário de uma língua oral-auditiva. Desconsideraram-se as diferenças linguísticas e comunicativas de Victor, uma vez que ele não dominava a língua espanhola (língua oral-auditiva), não no mesmo nível que os candidatos ouvintes, embora todos (Victor e os outros candidatos) estivessem concorrendo a uma vaga na Educação Superior, utilizando os mesmos critérios linguísticos.

Apesar disso, Victor obteve um bom resultado e foi aceito para ingressar na Educação Superior. Esse resultado está ligado à atitude adotada por Victor e às figurações estabelecidas entre ele e outros indivíduos, em relação à estratégia de preparação para o exame de ingresso à Educação Superior.

Isso nos remete à teoria simbólica (ELIAS, 1994b) e às discussões desenvolvidas em Elias (2014), àquelas relativas ao uso dos pronomes pessoais (eu, tu, ele/a, nós, vós, eles/as), numa abordagem figuracional. Por meio de Elias (1994b; 2014), entendemos que a relação entre linguagem e conhecimento é produto e produtora das figurações sociais. Assim, os pronomes pessoais evidenciam as inter-relações entre os indivíduos, constituindo representações simbólicas (linguagem e conhecimento) sobre os indivíduos. É nesse sentido que, para Elias (2014), não há um “eu” sem que haja um “ele/a” ou um “eles/as” sem que haja um “nós”. Portanto, inspirados por Elias (1994b; 2014) e tendo a relação linguagem e conhecimento como ponto de partida, percebemos que Victor (como qualquer indivíduo) não é um ser independente e autônomo, um *homo clausus*, mas, sim, um indivíduo que se constitui a partir das inter-relação sociais, transformando-se no que Elias (2014) chama de *homines aperti* (homens abertos).

SUMÁRIO

Para este estudo, vale considerar que, na transformação contínua de *homines aperti* (ELIAS, 2014), Victor continuou seu processo formativo-educativo, estabelecendo redes de interdependência e figurações sociais singulares na Educação Superior.

Ao receber a notícia de que havia sido aceito para ingressar na Universidade Veracruzana, ele sentiu-se muito feliz ao saber que era o primeiro surdo a ingressar na instituição:

> ***Me sentí muy feliz**, el director no sabía que yo era sordo, cuando descubrió que yo era sordo, me dijo que **era bienvenido a la universidad**, que era una grata experiencia, que **antes no había habido sordos** que **era la primera vez que había un sordo y que era bienvenido*** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Em Biesta (2013), reconhecemos Victor (estudante surdo) como um "recém-chegado"[10] na Educação Superior. E ser o primeiro surdo a ingressar na Universidade Veracruzana configura um importante marco histórico para a educação mexicana, pois estabelece novas redes de interdependência e figurações específicas para o contexto da Educação Superior, já que, no ambiente universitário, as tensões ocasionadas pela novidade de convivência com um estudante surdo podem moldar e determinar as inter-relações na comunidade acadêmica.

No próximo item, trazemos elementos que nos permitem conhecer como essas noções de linguagem foram vividas por Victor na Educação Superior.

10 Biesta (2013) não especifica quem são esses recém-chegados, mas podemos entender que esses "recém-chegados" são as pessoas que, durante muito tempo, não participaram da educação, tais como: negros/as, mulheres, deficientes. Diante disso, fazemos inferência aos surdos como sendo os recém-chegados.

SURDEZ, LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FIGURAÇÕES SOCIAIS DE VICTOR

Victor ingressou na Educação Superior em agosto de 2008 e titulou-se no primeiro semestre de 2013:

> ***Entré en agosto 2008 , llegué solo**, recuerdo, p**regunté dónde estaba el salón y pedí que me explicarán**, entré, pregunte al policía, le explicó, no encontraba nada, estaba confundido porque no encontraba el lugar, hasta que encontré alguien hablando, le puse atención, fui a donde estaban todos ellos, pero estaban oyendo y pues yo soy sordo y ya a una persona le pregunté, le enseñé el documento donde traía el lugar y ya me explicaron en dónde, **era el único sordo, había muchos oyentes,** las sillas estaban acomodadas en círculo, pero me gustó mucho la experiencia, **estaba confundido*** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

A partir desse relato, compreendemos que Victor, esse recém-chegado (BIESTA, 2013) na Educação Superior, participou de figurações nas quais, em princípio, os "gradientes de poder" (ELIAS, 2014) constituíram situações mais propícias para que ele fosse um *outsider* (ELIAS; SCOTSON, 2000) na inter-relação com outros indivíduos, já que Victor era o único surdo nesse contexto universitário.

Mediados por Elias e Scotson (2000), ponderamos que a linguagem e o aspecto sensorial constituíram os referentes de poder no contexto universitário, configurando chances mais propícias para que Victor fosse conduzido a assumir o lugar de *outsider* nessa configuração, isto é, ter uma língua oral-auditiva (língua espanhola), ligada ao aspecto sensorial da audição, como "gradiente de poder", significa pender a "balança de poder" para constituir os ouvintes como "estabelecidos" e os surdos como *outsiders* em uma determinada figuração social (ELIAS; SCOTSON, 2000). Por outro lado, em determinadas figurações, Victor ocupava lugar de estabelecido, dado que,

SUMÁRIO

em alguns momentos, ele ocupava centralidade nas relações com seus colegas de classe (ouvintes), quando o "gradiente de poder" era o domínio da língua de sinais mexicana.

Nessa dinâmica sociopolítica, instiga-nos entender como o processo formativo de Victor era conduzido, já que não havia documentos normativos específicos para o atendimento de estudantes surdos na Universidade Veracruzana. Assim, ao ser indagado sobre sua aprendizagem na Educação Superior, Victor faz um resumo de sua experiência, narrando sobre a aprendizagem em diversos momentos de sua escolarização.

> ***En la primaria,*** *por ejemplo,* ***los maestros estuvieron muy bien, me enseñaban bien español usaban señas algunos****, pero era difícil entender, luego* ***en la secundaria a los sordos nos dejaban aparte****,* ***no había un grupo de sordos****, había de diferentes grupos y las personas me apoyaban,* ***no usaban señas estaba yo solo compartiendo con los demás****, fue un poco difícil. Después,* ***en el bachillerato[11], fue diferente los maestros me enseñaban poco a poquito****, todo no,* ***podía platicar con algunos de ellos****, algunos de mis amigos me enseñaban con señas, y* ***en la universidad en la UV los maestros me enseñaban con clasificadores de señas****,* ***eso estaba muy bien****, ellos trataban de usar los clasificadores, me gustaba, había diferentes, otros no usaban señas y hablaban nada más y era más difícil esa parte* (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Nesse percurso escolar apresentado por Victor, notamos que a linguagem utilizada em seu processo formativo esteve baseada na percepção oralista e ouvicêntrica, sob uma visão "clínico-terapêutica" (SKLIAR, 1997). Apesar disso, na Educação Superior, observamos que Victor narra positivamente a utilização de "classificadores de sinais" no processo de ensino e aprendizagem: "*[...] los maestros me enseñaban*

11 Educação Média-Superior.

con clasificadores de señas, eso estaba muy bien, ellos trataban de usar los clasificadores, me gustaba [...] (VICTOR. ENTREVISTA, 2016).

O uso de "classificadores" vem sendo abordado por muitos autores (SUPALLA, 1986; GRINEVALD, 2003; SCHEMBRI, 2003; CRUZ-ALDRETE, 2008). De forma geral, dizem que os classificadores seriam como morfemas[12] da língua de sinais. Assim, nesses morfemas, mãos e corpo são utilizados para articular e "classificar" uma determinada "palavra/sinal", isto é, por meio da sinalização um classificador faz referência a uma palavra e/ou expressão correspondente. Afinal, *"[...] Las configuraciones de la mano expresan una propiedad semántica[13] de la entidad a la que se hace referencia (clasificadores)"* (CRUZ-ALDRETE, 2008, p. 114).

Nesse contexto, em função dessas práticas oralistas e ouvicêntricas, instiga-nos conhecer quais foram as motivações de Victor na escolha do curso de graduação. Sendo assim, perguntamos: Victor, por que a carreira de desenho gráfico?

> ***Porque me gustaba todo lo visual****, estuve viendo varias pero esta me gustó por lo visual [...] Porque antes* ***una amiga oyente me insistía y me insistía****, decía:* ***¡tú puedes tú puedes hacerlo!****. Lo pensé mucho,* ***lo platiqué con mis papás y me dijeron tú eres libre, si quieres hacerlo, hazlo****, entonces dije bueno, acepto el reto y me decidí,* ***primero sentí que era muy difícil tuve que estudiar mucho****, pero estuve viendo y estudiando, la experiencia fue difícil y de todo lo que estudie e hice investigación,* ***me gustó y fue fácil al final*** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Acreditamos que a escolha por desenho gráfico está relacionada ao modo como Victor — uma pessoa surda — percebe o mundo. Com Quadros (1997; 2003), reconhecemos que o processo de percepção

12 Em Moita Lopes (1996), são as menores unidades de significação das palavras.
13 Semântica: sentidos.

SUMÁRIO

do surdo ocorreu por meio de uma experiência visual (sem referência sonora). Nesse sentido, pensamento e linguagem seguem uma ordem visual que submete significação social para as pessoas surdas.

O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...). Como consequência é possível dizer que a cultura é visual. As produções linguísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais (QUADROS, 2003, p. 93).

Nesse debate, Elias (2011) nos ajuda a compreender que a internalização desperta no indivíduo sentimentos e desejos constituídos socialmente. Nesse processo, o indivíduo transforma os impulsos externos interpessoais em um hábito internalizado e de autocontrole. Assim,

> [...] o fortalecimento de um autocontrole que atua independentemente de agentes externos como um automatismo autoativador, reveladoramente chamado hoje de "internalizado" — e apresentado em mais detalhes e de outras perspectivas no estudo que se segue. A transformação de compulsão externa interpessoal em compulsão interna individual, que agora continua a aumentar, leva a uma situação em que muitos impulsos afetivos não podem ser mais vivenciados tão espontaneamente como antes. Os autocontroles individuais autônomos criados dessa maneira na vida social, tais como o "pensamento racional" e a "consciência moral", nesse momento se interpõem mais severamente do que nunca entre os impulsos espontâneos e emocionais [...] (ELIAS, 2011, p. 245).

Nesse percurso, a partir das experiências vivenciadas, sobretudo na Educação Superior, Victor planeja continuar os estudos por meio da pós-graduação em nível de mestrado e dedicar-se a ensinar a outras pessoas:

> ***Me gustaría hacer la maestría*** *pero es difícil, pero ahorita con mi relación que estoy casado, tengo una hija, no es tan fácil tengo que trabajar, mi mamá y papá me apoyan pero yo ya no quiero seguir pidiéndoles a ellos, me gustaría hacer la maestría, pero bueno, ni modo.* ***Me gustaría mucho poder enseñar a otras personas****, ayudarlas, por ejemplo utilizo el Facebook, vienen conmigo en el mismo trabajo,* ***enseñarles sobre la lengua de señas****. Por ejemplo yo en mi trabajo les enseño, ahí en mi trabajo les enseño el vocabulario de lo que vendemos poco a poquito. Les enseño el vocabulario por ejemplo de lo que es Dios qué significa y así nos ayudamos. Me* ***gustaría enseñar a los niños en la secundaria, solo enseñan el abecedario. Por ejemplo lo de historia como las materias, todo lo que viene en las materias eso me gustaría enseñarles*** (VICTOR. ENTREVISTA, 2016, grifos nossos).

Impulsionados por esse relato, compreendemos que as situações vivenciadas durante o processo formativo, baseadas no oralismo e no ouvicentrismo, contribuíram para despertar o desejo pela docência em Victor. É provável que esse desejo tenha sido motivado pela intenção de mudar a realidade de outros estudantes surdos. A esse respeito, Elias (1995, p. 13) parece-nos bastante elucidativo, quando afirma que "[...] os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida [...]".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados reunidos neste artigo, observamos que as noções de surdez, linguagem e conhecimento se expressam no processo formativo do estudante (surdo) e estão delineadas a partir das marcas das diferenças linguísticas existentes entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, entendemos que, muitas vezes, essas diferenças linguísticas podem figurar processos de "evitação social" (ELIAS;

SUMÁRIO

SCOTSON, 2000), desigualdades e discriminação nos contextos universitários mexicanos.

Dessa maneira, consideramos que a língua de instrução (língua oral-auditiva), estabelecida na maior parte da educação de Victor, contribuiu para que ele, muitas vezes, fosse conduzido a ocupar o lugar de *outsider* na sala de aula devido a fatores sociais e linguísticos, visto que ele era o único surdo e as aulas eram conduzidas e mediadas por uma língua oral-auditiva (língua espanhola).

As noções de surdez, linguagem e conhecimento são delineadas por uma perspectiva ouvicêntrica que favorece constituir os ouvintes como *estabelecidos* e os surdos como *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000). Assim, considerando a constituição de uma sociedade de ouvintes, linguagem e conhecimento são conduzidos na lógica de um grupo majoritária e historicamente estabelecido (os ouvintes). Dessa maneira, os estudantes surdos acabam precisando utilizar uma língua oral-auditiva, no mínimo, em sua forma escrita.

A partir das indicações eliasianas (ELIAS, 1993; 1994a; 1994b; 1995; 2001a; 2011) de que uma figuração será definida a partir das redes de interdependências ou das inter-relações recíprocas dos indivíduos, entendemos que as redes de interdependências configuram uma multiplicidade de ligações entre as pessoas. Assim, surdas ou ouvintes, todas estão interligadas, constituindo figurações sociais interdependentes. Dessas interdependências, "[...] surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem" (ELIAS, 2011, p. 194). Essas redes de interdependência, possibilita-nos compreender que o indivíduo constitui e é constituído nas e pelas inter-relações sociais, em um processo histórico e sociocultural.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepage-abpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2017.

CRUZ-ALDRETE, M. **Gramática de la lengua de señas mexicana**. 2008. 1.144 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – El Colégio de México, Centro de Estudios Lingüisticos y Literarios. México, 2008. Disponível em: <http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Miroslava_Cruz_Aldrete_Tesis.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

D'ALESSIO, S. 30 ans d'integrazione scolastica en Italie: réflexions critiques et suggestions sur le développement de l'éducation inclusive en Italie. In: BENOIT, H.; PLAISANCE, E. (Dir.). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation: l'éducation inclusive en France et dans le monde. **Suresnes**, hors série n. 5, p. 35-50, juil. 2009.

DE ANNA, L. Généalogie de l'intégration scolaire en Italie. In: CHAUVIÈRE, M.; PLAISANCE, E. **L'école face aux handicaps**: education spéciale ou éducation intégrative? Paris: PUF, 2000. p. 133-46.

DE ANNA, L. Un enfant gravement handicapé à l'école. In: VÉRILLON, A.; BELMONT, B. **Diversité et handicap à l'école**: quelles pratiques éducatives pour tous? Paris: CRESAS/CTNERHI/INRP, 2003. p. 37-59.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2014.

ELIAS, N. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Santa Fé de Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1998.

ELIAS, N. **Mozart**: sociologia de um gênio**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

ELIAS, N. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta, 1994b.

ELIAS, N; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os *outsiders***: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Segregada%2520%25C3%25A0%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520Inclusiva.pdf&gws_rd=cr&ei=F35 FWYuSPMGEwgTymrb4Cw>. Acesso em: 5 maio 2017.

GRINEVALD, C. Classifier systems in the context of a typology of nominal classification. In: EMMOREY, K. (Ed.) **Perspectives on classifier constructions in sign languages**. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

KAUFFMAN, J. M. Conceptual, models and the future of special education. **Education and treatment of children**, v. 30, n. 4, p. 241-8, 2007.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Trad. de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. (Coleção Horizontes pedagógicos).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília, 1997. v. II. (Série Atualidades Pedagógicas n. 4).

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem de línguas. 5. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M. P. **Audição na infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SANTOS FILHO, G. O.; OLIVEIRA, R. R. dos S. **Educação dos Surdos: os desafios na comunicação entre surdo e a família**. Texto disponibilizado em 14 jan. 2010. In: WEBARTIGOS. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/educação-dos-surdos-os-desafios-na-comunicação-entre-os-surdos-e-a-família/31113/>. Acesso em: 8 abr. 2017.

SCHEMBRI, A. Rethinking 'Classifiers' in Signed Languages. In: EMMOREY, K. (Ed.). **Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages**. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. p. 3-24.

SILVA, T. T. da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-53.

SUPALLA, T. The classifier system in American Sign Language. In: CRAIG, C. (Ed.) **Typological studies in language**: noun classes and categorization. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1986. p. 181-214. v. 7.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. **Estatuto de los alumnos 2008**: legislación universitaria. Consejo Universitario General. México, 2008. Disponível em: <https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/estatutodelosalumnos2008.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

CAPÍTULO 5

O CORPO QUE DANÇA SOBRE/COM UMA CADEIRA DE RODAS: UM PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Eduardo Duarte Machado
Marcella Dias Mazolini Mendes
Mayane Fiorot Simoni
Mariângela Braga Pereira Nielsen
Luciana Carrupt Machado Sogame

INTRODUÇÃO

Ainda que exista um aparato legal que visa a inclusão social das pessoas com deficiência, há muito o que avançar para conquistar a verdadeira inclusão dessas pessoas, principalmente no desafio de descobrir e fazer aflorar variados talentos e múltiplas capacidades. Para que isso aconteça, faz-se necessária uma modificação nas relações sociais para que essa intenção aconteça de fato, sobretudo para a inserção das pessoas com deficiência nas escolas e no mercado de trabalho, onde possam exercer sua cidadania plena.

Por muito tempo, a sociedade, de um modo geral, fez uso de um olhar depreciativo em direção às inúmeras pessoas com deficiência no mundo. Essa situação precisava mudar e evoluir para uma abordagem não excludente. A constante luta pela conquista de condições que permitam uma real inclusão dessas pessoas vem apresentando inúmeras vertentes. Dentre elas, destaca-se a forma de referi-las. Já se classificaram essas pessoas como incapacitadas, inválidas e portadoras de deficiência.

Assim, houve uma evolução na abordagem do tema e na sua conceituação, a iniciar pela própria terminologia empregada. No Brasil, essa movimentação alcançou a própria Constituição Brasileira de 1967, a partir da Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que introduziu o uso do termo "deficiente". Alguns anos mais tarde, ações específicas e mais contundentes apareceram na Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, como garantia de acesso aos espaços públicos, além de proibir os preconceitos e as discriminações. Posteriormente, a Constituição Brasileira de 1988, junto às suas alterações (emendas constitucionais), modificou o termo "deficiente" para a expressão "pessoa portadora de deficiência", que, por sua vez, mais tarde foi adequada para "pessoa com deficiência" (BRASIL, 1969, 1978, 1988).

Portanto, o termo "deficiência" sofreu modificações significativas ao longo dos anos, permitindo que a pessoa com deficiência ganhasse novos contornos, por meio das transformações sociais, morais, filosóficas, éticas e religiosas dadas ao longo da história (FRANCIS; SILVERS, 2016; GRAFANASSI, 2017). No entanto, a trajetória do indivíduo com deficiência sempre foi marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania e da inclusão social. Embora as conquistas constituam um processo lento, contribuem muito para a sociedade, buscando desenvolvimento e cidadania (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2014; DORNELA, 2014).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015 (Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência) define a pessoa com deficiência como

> Art. 2º [...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

No entanto, o conceito de "deficiência" assume novos contornos a cada ano. Mesmo que existam relatos que apontam pessoas com deficiência física desde o início da civilização, as modificações na classificação dessas pessoas se dão devido às transformações sociais e às manifestações culturais que corroboram as conquistas e lutas desse grupo (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2014; GRAFANASSI, 2017).

Apesar da forte trajetória percorrida pelo indivíduo com deficiência, o termo "inclusão social" é extremamente novo, sendo apenas disseminado pela sociedade ao final do século XX. No Brasil, o grande marco da inclusão social se deu em 1990, com a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde) e a Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, que tratam da integridade física e moral da pessoa, assim como a universalidade de acesso e assistência (OLIVEIRA; VOGT, 2010). Diante disso, um novo paradigma surge, onde os indivíduos com deficiência têm direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis para toda a população. Passa a existir então a necessidade de mudança não só da pessoa com deficiência, mas também de a sociedade promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e seu reajuste na realidade social (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2014).

Diante das inúmeras mudanças sobre o tema "deficiência e inclusão", durante a evolução da sociedade surge então um movimento democrático, onde se pretende respeitar direitos e deveres dos indivíduos (DORNELA, 2014). Sendo assim, a recente Lei nº 13.146/2015 destina um capítulo inteiro à igualdade, assegurando que nenhuma pessoa com deficiência sofra qualquer tipo de discriminação, restrição ou limitação. Vê-se que, na tentativa de alcançar o princípio da igualdade, tem-se o reconhecimento de que os homens são desiguais sob inúmeros aspectos, de tal forma que tratamentos iguais aos que são substancialmente iguais e tratamentos desiguais aos que se apresentam dessa forma (GRAFANASSI, 2017).

SUMÁRIO

Uma sociedade inclusiva reconhece todos os seres humanos como livres e iguais, portanto o convívio social é de extrema importância para o desenvolvimento humano, sendo o lazer um grande aliado a esse processo de transformação (SASSAKI, 2010; GOMES, 2008). Entre as diversas formas de proporcionar a inclusão está o lazer, considerado um grande aliado ao processo de transformação para uma sociedade inclusiva (DORNELA, 2014). Gomes (2008) ressalta que, dentre os diversos meios de lazer, se destaca a dança — uma expressão da arte, responsável por criar um diálogo entre as pessoas. De acordo com Nanni (2005), entre os benefícios da dança encontra-se o melhor desenvolvimento da consciência da imagem corporal, favorecendo a construção da autoimagem, da autoestima e do autoconhecimento do corpo.

Por meio da dança, a pessoa tem a oportunidade de entrar em contato consigo mesma, reconhecendo seus potenciais e desafios, assim possibilitando uma melhor comunicação (STRAZZACAPPA, 2001). Nesse sentido, o objetivo da presente discussão é fazer uma reflexão sobre a inclusão social de crianças e adolescentes com deficiência física por meio de um projeto de extensão de dança sobre rodas. Para conhecer a realidade dessas crianças e os benefícios providos com a prática da dançaterapia, foi realizado um relato de caso com depoimentos dados pelas mães durante a experiência vivida e pelos alunos participantes do projeto de extensão *Rodopios e Piruetas* da Clínica Escola de Fisioterapia da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia (EMESCAM).

A DANÇA COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL

A dança é uma das mais antigas formas de manifestação artística e cultural do homem. Na antiguidade, ela mostrava-se intimamente relacionada a rituais religiosos, perpetuando-se pelas civilizações da Grécia e Egito (MAGALHÃES, 2005). No Brasil, a dança

está, antes de tudo, associada aos índios e à influência dos negros africanos, sendo uma expressão cultural de grande representatividade (CALDAS, 2011).

Dançar é uma atividade motora antiga, um meio de expressão religiosa, política, emocional, linguagem que permite contraposição de ideias e sentimentos (FURLAN; MOREIRA; RODRIGUES, 2009). No entanto, a manifestação corporal e a ideia de uma boa construção do esquema corporal ainda são determinantes que constroem a cultura do corpo na dança. Nesse contexto, o corpo que dança sobre/com uma cadeira de rodas ainda parece estar distante do horizonte exigido no mundo artístico e sua atuação instiga uma revisão de valores (CALDAS, 2011).

Ainda nesse sentido, o incentivo à dança sobre rodas pode promover uma desconstrução nos valores da sociedade atual, permitindo que o indivíduo com deficiência não seja visto como incapaz. Por meio dela, é possível que a pessoa com deficiência física demonstre todas as suas capacidades e, além de conhecer e perceber suas emoções, consegue transmiti-las para o espectador, não se diferenciando assim do movimento artístico.

Sob outra perspectiva, a dança é uma atividade física que, apesar de se expressar por intermédio da arte, permite que, pelo movimento corporal imposto por ela, se crie um diálogo entre as pessoas, indo além das barreiras da comunicação (BERTOLDI; SOUZA, 2009). Com a dança, a pessoa tem a oportunidade de entrar em contato consigo mesma, reconhecendo seus potenciais e desafios e assim possibilitar maiores oportunidades de aprendizado, trabalho, comunicação e de vivência de mundo (STRAZZACAPPA, 2001). De acordo com Nanni (2005), entre os benefícios da dança encontra-se o melhor desenvolvimento da consciência da imagem corporal, favorecendo a construção da autoimagem, da autoestima e do autoconhecimento do corpo.

Não é possível determinar o marco zero do surgimento da dança em cadeira de rodas. Acredita-se que se deu ao mesmo tempo,

SUMÁRIO

em diversos países, em decorrência dos movimentos históricos tanto da dança quanto das pessoas com deficiência (ALVES et al., 2012). No Brasil, a dança para pessoas com deficiência física foi reconhecida em junho de 1989. No processo de afirmação da dança inclusiva, surgiram termos como "dança sobre rodas", entre outros (BERTOLDI; SOUZA, 2009).

A dança sobre rodas seria uma alternativa de vivências corporais que serviria de estímulo para as crianças com deficiência e pode ser abordada em suas interfaces, como forma de lazer, educação do movimento, terapia, esporte e arte (LAGO; FERREIRA, 2015; FURLAN; MOREIRA; RODRIGUES, 2009). Essa modalidade é uma nova forma de compreender o movimento, concedendo ao sujeito com deficiência a oportunidade de deixar de ser uma pessoa com dificuldades motoras, do ponto de vista do seu corpo, para ser uma pessoa que expressa, com gestos criativos, uma nova visão de realidade interior e exterior (CALDAS, 2011).

Dessa forma, observa-se que a dança sobre rodas não é uma atividade cujas características possam ser apontadas com facilidade, pois comporta uma imensa variedade de estilos, como manifestação artística e atividade esportiva (LAGO; FERREIRA, 2015). Suas metas fundamentais, como a busca por ganhos motores e independência, estão intimamente relacionadas ao processo de inclusão social das crianças com deficiência (PERES; GONÇALVES, 2001). Isso porque o movimento corporal imposto exerce forte influência sobre a organização neurológica das diversas áreas do corpo, minimizando perdas de funções motoras e contribuindo para a independência funcional de crianças com deficiência física (BERTOLDI; SOUZA, 2009; STRAZZACAPPA, 2001).

As conquistas da amplitude do arco de movimento alcançada durante o treino de dança permitem que haja a prevenção da rigidez articular, evitando assim contraturas e aprisionamento no seu próprio corpo. A estimulação da musculatura e da coordenação favorece o ganho de agilidade no manejo da cadeira de rodas e de equilíbrio

de tronco, permitindo ao indivíduo maior mobilidade e consequentemente melhores condições de inclusão e participação (STONE et al., 2014; SOUZA, 2016; CLÉMENT; DARBELLAY, 2015). A dança permite um diálogo entre as pessoas, que vai além das barreiras da comunicação, pois o indivíduo consegue se manifestar e se tornar parte do mundo (BERTOLDI; SOUZA, 2009). Dessa forma, a criança tem a oportunidade de entrar em contato consigo mesma, reconhecendo seus potenciais e desafios, possibilitando maiores oportunidades de aprendizado, comunicação e estímulo ao movimento (BERTOLDI; SOUZA, 2009; FURLAN; MOREIRA; RODRIGUES, 2009).

Além dos comprometimentos motores da própria condição de saúde, a forma como a criança autoavalia pode gerar repercussões na aprendizagem, no comportamento e na funcionalidade infantil (OLIVEIRA; MATSUKURA; FONTAINE, 2017). O trabalho de dança sobre rodas é de extrema importância, pois consiste num exercício que se pratica "brincando", permitindo que a criança tenha a oportunidade de entrar em contato consigo mesma e reconhecer seus potenciais e desafios, possibilitando um maior aprendizado e o estímulo ao movimento (FURLAN; MOREIRA; STRAZZACAPPA, 2001; BERTOLDI; SOUZA, 2009).

O PROJETO DE EXTENSÃO RODOPIOS E PIRUETAS

A participação humana na dança remonta há 14.000 anos. A dança começa a ser frequente desde o período mesolítico e, segundo documentos conhecidos, estava sempre ligada a um ato cerimonial e o movimento ia da direita para a esquerda, ou seja, na direção aparente dos grandes astros, o Sol e a Lua. Eram rodas espontâneas de adultos e crianças que giravam na mesma direção e, como forma de expressão, já mostravam a experiência de uma dinâmica de grupo.

Na época alguns filósofos acreditavam que a dança forma o cidadão completo, além de ser um exercício capaz de proporcionar

SUMÁRIO

uma postura correta ao corpo. É fonte de boa saúde e expulsa os maus humores da cabeça. Portanto, a educação deve conceder um espaço à dança, pois o corpo também é um meio de se conquistar o equilíbrio mental, o conhecimento e a sabedoria.

Os objetivos educacionais da dança envolvem a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal, bem como a investigação do movimento humano, e é inerente à natureza humana, por envolver ritmo, expressão e atividade corporal. O seu uso se manifesta como um processo de educação e descoberta da potencialidade do homem para se expressar e movimentar. Os benefícios de sua prática são indiscutíveis, comuns a todas as pessoas, independentemente de algum tipo de deficiência ou não. Percebemos a dança para pessoas com deficiência como um direito de acesso à arte, como prática de atividade física e exercício de cidadania.

A utilização da cadeira de rodas como meio de locomoção de pessoas com deficiência pode contribuir para um processo de autoexclusão, seja por fatores emocionais, seja por dificuldade de seu acesso e/ou acessibilidade aos locais de convívio e participação social; também por exclusão social, por dificuldade de compreensão e aceitação pela sociedade, de um modo geral, do diferente ao dito normal socialmente pré-estabelecido. Para minimizar tais aspectos e promover melhor participação e maior inclusão social, é necessária uma estimulação para o desenvolvimento motor da pessoa com deficiência, em especial das crianças, para que possam superar, conhecer e se empoderar das suas limitações motoras, fazendo com que elas se reconheçam com os mesmos direitos à participação e às conquistas como qualquer outra pessoa.

A dança é uma atividade física que se expressa pela arte; o movimento corporal imposto cria diálogo entre as pessoas, indo além das barreiras da comunicação, pois possibilita organização do esquema corporal, facilitando a locomoção, maximizando a capacidade motora, melhorando o equilíbrio e a autopercepção.

Há mais de vinte anos a dança para pessoas com deficiência no Brasil tem sido estudada e vem sendo trabalhada por diversos autores como Bernabé (2001); Martins (2000); Mattos (2001); Ferreira (2003); Fux (2005); Freitas e Tolocka (2005); Ávila (2005); Silva (2006) e Barreto (2011), entre outros. No Brasil, Rosangela Bernabé, fisioterapeuta e educadora física, é a pioneira em utilizar a dança como meio de inclusão e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A utilização da dança como ferramenta terapêutica por nós surgiu quando, em nossa trajetória profissional, apareceu uma adolescente bailarina que tinha se tornado paraplégica após um acidente de carro. Essa ideia veio como tentativa de motivá-la a retomar suas atividades, desejo que se tornou mais forte ao conhecermos o belíssimo trabalho da Rosangela Bernabé. O que há 20 anos era apenas um pensamento, tomou corpo e se tornou realidade com o projeto de extensão *Rodopios e Piruetas*.

Esse projeto tem como objetivo conhecer alguns aspectos dessa prática, na visão das pessoas com deficiência física, praticantes de dança inclusiva, e ampliar as possibilidades de aprendizagens, o acesso à arte, além de contribuir para a construção da cidadania. Trata-se de um projeto semanal onde encontramos com crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência. Inicialmente temos como objetivo principal o aperfeiçoamento da conscientização corporal, do ritmo e da expressão de cada um, respeitando cada limitação e peculiaridade.

No primeiro contato, o enfoque é mais lúdico, quando incluímos praticantes que possuem dificuldades em tocar a cadeira de rodas, já que os deslocamentos independentes no espaço são mais comprometidos e cada conquista de independência é uma vitória.

Conforme desenvolvimento e aquisições de habilidades, eles passam para o nível intermediário, em que não são excluídos os objetivos anteriores, e sim são acrescentados movimentos que exigem

SUMÁRIO

maior coordenação motora, sincronia e deslocamento no espaço de forma mais frequente. Assim seguirão conforme o tempo de cada um para o nível avançado, quando, além dos objetivos anteriores, são incluídos o desenvolvimento da performance dos praticantes, com aperfeiçoamento de técnicas de dança, força, resistência e flexibilidade.

Nessa forma lúdica e prazerosa, em que se sentem livres para sonhar e viver, acontecem alongamentos e treinamento de força, necessários para que adquiram a coordenação e o equilíbrio para o desenvolvimento de coreografias, em que são implantados movimentos específicos que respeitam as limitações de cada criança, de acordo com a natureza da apresentação a ser realizada.

Para que tudo ocorra com participação e comprometimento de todos, o processo criativo das coreografias se dá por meio de conhecimento e escolha da música, quando se reúnem alunos, terapeutas professores e crianças, que escutam a música, compreendem o seu sentido, apreciam vídeos de várias interpretações que se referem à música escolhida em conjunto. Nessa etapa, os participantes conhecem a história do autor e compositor da música que irá ser usada na coreografia, o que proporciona, além de aprendizado e estímulo, cultura e intimidade musical com o tema escolhido. Vão surgindo as ideias e os movimentos que serão trabalhados e aprimorados.

O trabalho com dança para pessoas com deficiências exige profunda avaliação dos limites e das possibilidades corporais, de acordo com o tipo de deficiência e as particularidades que cada um pode apresentar. Em nosso caso, as deficiências físicas precisam ser bem definidas, de modo que a dança propriamente dita não traga prejuízos à integridade física do praticante. As particularidades não devem ser desprezadas na prática da dança. Nesse aspecto, é imprescindível a avaliação médica e fisioterapêutica que ajudam a compor o quadro do praticante, para que se possa realizar um trabalho seguro e eficaz.

Nosso projeto iniciou há 2 anos com 8 crianças, em sua maioria meninas, e o diagnóstico mais prevalente era a paraplegia por mielomeningocele. Hoje contamos com 16 crianças com os mais variados diagnósticos. Rosa (2014) ressalta que a dança em diversas regiões do Brasil ainda é uma modalidade procurada por mulheres, isso porque os homens generalizam a dança como uma atividade feminina. Rosa (2014) ainda complementa que o corpo do bailarino em cadeira de rodas precisa ser desestigmatizado. A dança em cadeira de rodas é mais uma oportunidade para o corpo sentir algo próprio e singular. De acordo com Caldas (2011), considerando a variedade dos tipos de deficiências físicas existentes, destacam-se as mais comuns em um trabalho de reabilitação com dança em cadeira de rodas: lesão cerebral (paralisia cerebral, hemiplegias); miopatias (distrofias musculares) e espinha bífida, o que vai ao encontro do diagnóstico das crianças do projeto *Rodopios e Piruetas*.

Conseguimos verificar, nos relatos de mães, cuidadoras e professoras das crianças, que elas chegaram ao projeto de extensão *Rodopios e Piruetas* da Clínica Escola de Fisioterapia da Escola de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória dependentes de terceiros para se locomover com a cadeira de rodas, com dificuldades para entender os comandos como direita e esquerda. É relatado também que as crianças eram introspectivas, que não conseguiam olhar nos olhos das pessoas e se apresentavam sempre com a cabeça para baixo, sem conseguir expressar suas opiniões e vontades, necessitando se expressar através do choro.

Com o decorrer do projeto, as crianças passaram a tocar sua cadeira de rodas sem precisar da ajuda de terceiros e aos poucos foram ganhando cada vez mais agilidade e independência. Durante os ensaios para a apresentação de final de ano, foi possível perceber que as crianças passaram a expressar ativamente sua opinião, chegando a ponto de corrigir os alunos responsáveis por elas quando erravam a coreografia.

Na apresentação principal, no teatro, as crianças demostraram saber não só a sua coreografia como a dos demais colegas, foram

SUMÁRIO

capazes de entrar no palco de cabeça erguida e com o sorriso no rosto. Pode-se afirmar que passaram a ver o mundo de outra forma, sob outra perspectiva com maior autoconfiança e uma melhor autoestima. Tais observações qualitativas não podem ser negligenciadas por nós, muito pelo contrário, pois, com tal experiência com esse grupo focal, podemos dizer que a educação deve conceder um espaço à dança, na medida em que o corpo também é um meio de se conquistar o equilíbrio mental, o conhecimento e a sabedoria.

Cabe registrar o relato dos professores quanto à melhora da atenção, da concentração e do aprendizado. Segundo Souza (2016), a dança educativa estimula o desenvolvimento dos fatores que influenciam a aprendizagem e facilitam a aquisição de consciência e imagem corporal. O domínio do corpo contribui para maior domínio sobre si mesmo, favorecendo o autocontrole e a disciplina. Além do mais, a dança é uma abordagem corporal, com o objetivo de proporcionar e automatizar novos movimentos, fornecendo a integração emocional, social, cognitiva e física no indivíduo, ou seja, estimula a aquisição motora de forma lúdica e prazerosa, desenvolvendo novas habilidades (MESSA, 2018).

Relatos das mães demonstraram a aquisição de novos movimentos funcionais no cotidiano das crianças, como adquirir independência para as suas transferências de posição na cama, quando a criança passou a mudar da posição pronada para a supina, sem auxílio de outra pessoa. Isso corrobora Oliveira, Matsukura e Fontaine (2017), ao mostrar que esse ganho ocorre, uma vez que, ao utilizar suas habilidades existentes como elemento de valor motivacional para a aquisição de novas habilidades, a criança com deficiências passa a incorporá-las ao novo repertório funcional infantil.

Senso de autoeficácia motora é uma crença de grande interesse, pois, se a criança com deficiência física tiver percepção de suas habilidades, isso pode gerar motivação e facilitar o processo de intervenção com ela, o que vai ao encontro do relato das mães das

crianças: a prática da dança gerou uma maior independência para as crianças, o que facilitou as atividades de vida diária, diminuindo assim a sobrecarga desses cuidadores. Além de apontarem evolução do controle corporal, entendimento dos comandos e maior independência e disciplina das crianças, observou-se que a dança induz a aprendizagem e, de uma forma positiva, influencia os aspectos emocional, social, cognitivo, físico e psicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a inclusão é o resultado de uma metamorfose, indo além dos problemas sociais. Entre as diversas formas de proporcionar a inclusão está o lazer e a dança como uma de suas diversas formas, responsável por criar diálogo entre as pessoas. Por meio dela, o indivíduo tem a oportunidade de entrar em contato consigo mesmo, possibilitando se comunicar, trabalhar, aprender e sentir o mundo ao seu redor. O projeto de extensão *Rodopios e Piruetas* proporcionou para as crianças participantes um importante recurso para o processo de inclusão social.

Destaca-se ainda o relato das mães, ao notarem que a dança influenciou a aprendizagem de forma direta no que tange o aspecto social, cognitivo, físico e psicológico; que a forma lúdica de se realizar os procedimentos cooperou para a melhora significativa dos pacientes em relação a esses quesitos, além da socialização de todas as crianças e do prazer em participar e de se sentirem donas do seu próprio processo de aprendizagem e conquistas.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. R. F. et al. Proposta metodológica de dança para crianças com deficiência intelectual. **Conexões: Educação Física, Esporte, Lazer**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 101-12, 2012.

SUMÁRIO

ÁVILA, N. R. de. **O sentido subjetivo da dança sobre rodas**. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BARRETO, M. A. **Dança esportiva em cadeira de rodas**: construção/constituição, equívocos e legitimidade. 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

BERNABÉ, R. **Dança e deficiência**: proposta de ensino. 2001. 115 f. Dissertação (Mestrado em Atividade Física, Adaptação e Saúde). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BERTOLDI, L. S.; SOUZA, C. A. F. Dança inclusiva e o efeito borboleta. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 14, n.16, p. 51-62, 2009.

BRASIL. Constituição (1967). **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1967). **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978**. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília, 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm. Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília,7 jul. 2015.

CALDAS, D. C. D. A. **A dança em cadeira de rodas**: um processo de inclusão do aluno com deficiência física na sociedade. 2011. 44f. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) – Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, 2011.

CLÉMENT J.; DARBELLAY, V. La physio-surfboard-thérapie en réadaptation neurologique. 2015. 45f. Doctoral dissertation (Bachelor of science HES-SO in Physiotherapy) – HES-SO Valais-Wallis School of Health Sciences, Suíça, 2015.

DORNELA, G. S. S. **Inclusão social e acesso aos serviços de saúde de crianças/adolescentes com doença neuromuscular**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2014.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132-44, 2014.

FERREIRA, Eliana Lucia. **Corpo-movimento-deficiência**: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação. 2003. 268 f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FRANCIS, L.; SILVERS, A. Perspectives on the meaning of “disability”. **AMA Journal of Ethics**, v. 18, n. 10, p. 1025-33, 2016.

FREITAS, M. do C. R.; TOLOCKA, R. E. Desvendando as emoções da dança esportiva em cadeiras de rodas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, São Caetano do Sul, v.13, n. 4, p. 41-6, out./dez. 2005.

FURLAN, S.; MOREIRA, V. A. V.; RODRIGUES, G. M. Esquema corporal em indivíduos com Síndrome de Down: uma análise através da dança. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 265-243, 2009.

FUX, M. **Depois da queda... dançaterapia!** Tradução de Ruth Rejtman; fotos de Andrés Barragán. São Paulo: Summus,2005.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GRAFANASSI, G. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. 2017. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

LAGO, A. B. R.; FERREIRA, E. L. Discurso corporal do dançarino com paralisia cerebral. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 16, n. 1, p. 39-46, 2015.

MAGALHÃES, M. C. A dança e sua característica sagrada. **Existência e Arte**, São João Del Rei, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2005.

MARTINS, S. Sobre rodas...?: exemplo de singularidade. In: BIÃO, A. et al. (Org.). **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. São Paulo: Annablume, 2000. p.266-8.

MATTOS, E. de. Perspectivas das pesquisas em dança em cadeira de rodas. **Conexões: Educação Física, Esporte, Lazer**, Campinas, n. 6, p. 75-7, 2001.

MESSA, A.A. et al. Lazer familiar: Um estudo sobre a percepção de pais de crianças com deficiência. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-26, 2018.

NANNI, D. O ensino da dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da autoestima do educando. **Fitness & Performance Journal**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 45-57, 2005.

OLIVEIRA, A. K. C.; MATSUKURA, T. S.; FONTAINE, A. M. Autoconceito e autoeficácia em crianças com deficiência física: revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 145-60, 2017.

OLIVEIRA, M. C. M; VOGT, A. M. C. A tecnologia no âmbito da inclusão social dos portadores de deficiência física. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 9, p. 1-20, 2010.

PERES, M.; GONÇALVES, C. A. Dança para pessoas com lesão medular: uma experiência de abordagem terapêutica. **Revista Conexões: educação física, esporte, lazer**. Campinas, v. 1, n. 6, p.51-5, 2001.

ROSA, L. G. S. D. **A representação de corpo masculino na dança em cadeira de rodas**. 2014. 34 f. Monografia. (Especialização em Pesquisa do Movimento Humano, Sociedade e Cultura) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, E. M. da. **Para além da dança**: o caso Roda Viva. 2006. 130 f. il. + anexos. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SOUZA, L. G. Efeitos da dança no desenvolvimento das capacidades motoras em portadores de síndrome de Down. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ATIVIDADE FÍSICA, NUTRIÇÃO E SAÚDE, 2., 2016, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: UNIT, 2016.

STONE M. R. et al. The freedom to explore: examining the influence of independent mobility on weekday, weekend and after-school physical activity behaviour in children living in urban and inner-suburban neighbourhoods of varying socioeconomic status. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, Canada, v. 11, n. 1, p. 5, 2014.

STRAZZACAPPA, M. The education and the body's factory: dance in school. **Cadernos CEDES**, Paris, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

CAPÍTULO 6

CULTURA E LÍNGUA POMERANAS NA PRÁTICA DE UMA PROFESSORA

Erineu Foerste
Jandira Marquardt Dettmann

INTRODUÇÃO

Este capítulo discute questões sobre cultura e língua pomeranas. Busca responder como a prática docente de uma professora pomerana contribui para se realizar na escola projetos bilíngues português-pomerano. As discussões apresentadas resultam de processos investigativos sobre cultura, língua e educação pomerana, fundamentados na abordagem sócio-histórica em educação (FOERSTE et al., 2013) no âmbito do Grupo de Pesquisa (CNPq) "Culturas, Parcerias e Educação do Campo" no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Análise documental, observações e entrevistas com professores pomeranos, gestores educacionais e lideranças comunitárias serviram de base teórico-metodológica. Coleta, sistematização e análise de dados fundamentam a problematização e as discussões a respeito da lamentável falta de políticas públicas para o ensino bilíngue em comunidades onde agricultores familiares do povo tradicional pomerano produzem suas existências materiais e simbólicas.

Aqui focaremos basicamente o trabalho de uma professora de língua pomerana em uma escola de ensino fundamental situada em Santa Maria de Jetibá/ES, objetivando compreender os saberes que

emergem de sua prática. Assim, a organização deste texto considera a apresentação do Povo Tradicional Pomerano — Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 —, antes e depois da chegada ao Brasil, destacando os conflitos linguísticos que perpassam sua história. Em seguida, especialmente a partir de Tressmann (2005), faz uma caracterização preliminar da língua pomerana. Apesar de longo período de proibição e negação dessa língua de imigração no espaço escolar, foi nele introduzida por meio do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) a partir de 2005.

Por último, com base em concepções sobre os saberes e as práticas docentes elaboradas no diálogo com Tardif (2012) e Freire (1987, 1996), faz uma análise dos dados produzidos no campo de investigação, nos quais se destacam saberes experienciais e curriculares da professora de língua pomerana, evidenciando o encontro entre seus saberes e os de sua comunidade, a partir do qual a língua vivencia um processo de valorização e revigoramento.

POVO TRADICIONAL POMERANO: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Os primeiros imigrantes germânicos[1] vieram para o Espírito Santo a partir do século XIX. No período de 1846 a 1900, cerca de 4.000 deles chegaram ao território capixaba, a maioria proveniente da antiga Pomerânia (FRANCESCHETTO, 2014), localizada na costa sul do Mar Báltico, a qual, após reconfiguração territorial, compreende hoje o nordeste da Alemanha e o noroeste da Polônia (RÖELKE, 1996).

1 O termo "germânico", neste texto, é utilizado na perspectiva apresentada por Tressmann (2008), ou seja, não se refere especificamente ao alemão, mas a um conjunto de povos que se dividiam em numerosas tribos e receberam esse nome por habitarem a Germânia, região da Europa localizada além dos limites do Império Romano, mais precisamente entre os rios Reno, Vístula e Danúbio e os mares Báltico e do Norte, os quais possuem culturas, tradições e línguas em comum.

Com solo menos fértil, clima muito frio e geadas em boa parte do ano, essa última região, na época chamada de Pomerânia Oriental, era menos favorável à agricultura (BUCHHOLZ, 1999; INNACHIN, 2008). As constantes guerras decorrentes de disputas territoriais na Europa, a Revolução Industrial, os conflitos religiosos, a falta de perspectiva de vida, pautada no trabalho como diaristas em latifúndios, e, sobretudo, a fome foram fatores que, a partir de 1835, levaram os pomeranos para a diáspora no mundo inteiro (EUA, Canadá, Austrália etc.). Muitos vieram para o Brasil (RS, SC e ES), onde o governo imperial havia iniciado um movimento de atração de imigrantes.

No Espírito Santo, a imigração pomerana se iniciou em 1859, em Porto de Cachoeira (hoje, Santa Leopoldina). A maior quantidade de imigrantes chegou aqui no período de 1870 a 1874, quando cessou o processo de imigração dos germânicos. Hoje, registra-se presença do Povo Tradicional Pomerano em quase todos os municípios capixabas. No entanto, é em Santa Maria de Jetibá, na região centro-serrana do Espírito Santo, *locus* do estudo aqui relatado, que ela é mais intensa.

Segundo Röelke (1996), os imigrantes pomeranos viveram por muito tempo isolados. Em sua maioria, eram seguidores da confissão da Igreja Luterana Alemã e, por isso, participavam de cultos feitos na língua alemã por obreiros da igreja enviados da Alemanha. O alemão também era a língua usada nas escolas locais frequentadas por seus filhos. Primeiro, as crianças das comunidades pomeranas recebiam alguma instrução ministrada pelos moradores das colônias em suas próprias casas, conforme estudos de Weber (1998) e Castelluber (2014). Tal situação levou a Igreja Luterana a investir na construção de escolas paroquiais, geralmente ao lado dos templos, em regime de mutirão. Esses espaços serviam tanto para as aulas como para os cultos. Como discute Schwartz (1993), com a ajuda de vários imigrantes recém-chegados, que foram também professores,

SUMÁRIO

os pomeranos passaram a ter acesso à instrução escolar, com aulas ministradas também em alemão.

Mas foi em 1937 que os pomeranos sofreram dura medida quanto ao uso de sua língua: o governo de Getúlio Vargas decretou a nacionalização do ensino, proibindo o uso de outros idiomas que não o português em espaços públicos, entre os quais as escolas (KÜSTER, 2015). Isso afetou os pomeranos de forma direta, pois já usavam sua língua materna em espaços restritos e, a partir disso, viram essa restrição aumentar ainda mais, inclusive para a língua alemã. Em decorrência de tais medidas, a educação das crianças descendentes de pomeranos passaria a ocorrer em escolas mantidas pelo Estado, apenas no idioma oficial. A partir daí, para várias gerações de imigrantes pomeranos, ir à escola constituía-se um triplo desafio: as crianças precisavam adquirir o domínio sobre o conjunto de conhecimentos trabalhados em sala de aula, mas também aprender uma língua diferente da sua língua materna e do alemão, usado nas atividades da igreja. Entretanto, para elas, a escola não somente era um lugar onde sua língua não era usada; ali, a língua pomerana era proibida.

Desse modo, a maioria das crianças enfrentou o ingresso à escola como a negação de uma parte de si mesmas, talvez a marca mais importante de seu caráter identitário — a língua. Ainda que a proibição oficial não tenha se mantido até a década de 1970, os reflexos disso se estenderam, uma vez que alguns professores desestimulavam as crianças pomeranas a falar sua língua materna, com o entendimento de que isso dificultaria a aprendizagem escolar. Hartuwig (2011) observa que tal situação somente passou a ser desconstruída em Santa Maria de Jetibá a partir de 2005, quando foi implantado o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), por meio do qual a língua pomerana, de forma oficial, adentrou as escolas da rede municipal.

A LÍNGUA POMERANA

A língua pomerana origina-se do saxão antigo, pertencendo à família linguística germânica (ocidental) e à subfamília baixo-saxão (oriental), que abarca outras línguas, como o saxônio, o holandês, o flamengo, o vestfaliano e o africâner. É língua de imigração, com *status* minoritário em relação ao português. Foi língua oficial e escrita até 1600, utilizada no comércio marítimo intenso no Mar Báltico (TRESSMANN, 2005).

A entrada da língua alemã na antiga Pomerânia ocorreu a partir de 1530, com a Reforma Luterana, passando a ser aprendida na escola e usada nas instituições religiosas e públicas. No entanto, a língua pomerana continuou sendo falada na esfera informal. Foi essa a língua trazida ao Brasil pelos imigrantes pomeranos, que em sua maioria se tornaram bilíngues. Aqui, a língua pomerana é falada no Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rondônia.

Hoje, o pomerano quase não mais é falado na Alemanha, onde é classificado como *Plattdeutsch,* termo que se refere às línguas não *standard.* Conforme o linguista Matthias Vollmer (2014), em Greifswald (Vorppomern), entre outras localidades do Estado de Mecklemburg-Vorpommern, há falantes dessa língua, sobretudo entre os idosos. Esses sujeitos não a falam no cotidiano, mas, sempre que acionados por interlocutores, não só a compreendem, como ainda a falam.

No Brasil e no Espírito Santo, a língua pomerana é considerada pelos meios de comunicação e pela escola como língua inferior em relação ao alemão, conforme observa Tressmann (2005), esclarecendo que isso representa um equívoco, uma vez que tal classificação é designada por questões geográficas, e não hierárquicas: o alemão é mais usado na região sul da Alemanha, de relevo montanhoso, sendo, portanto, considerado uma “língua alta”; o pomerano, falado na região norte do país, de terras baixas e litorâneas (Mar Báltico), é conhecido por ser uma “língua baixa”, nomenclatura erroneamente usada para atribuir pouca importância à língua.

SUMÁRIO

A escrita da língua pomerana por leigos e ativistas culturais, preocupados com sua preservação, é uma prática recorrente desde a chegada desse povo ao Brasil, contudo destaca-se que, com o *Dicionário Enciclopédico Pomerano Português,* de autoria de Ismael Tressmann, a partir de 1995 se iniciou sua organização sistemática no cenário nacional brasileiro (TRESSMANN, 2006a). Esse processo considera a variedade da língua pomerana falada no país. O mesmo etnolinguista produziu, também, um livro de narrativa: *Upm land: up pomersch sprak (*Na roça: em língua pomerana) (TRESSMANN, 2006b). Ambas as publicações são utilizadas como material didático nas escolas.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA

O Programa de Educação Escolar Pomerana teve início com uma parceria entre os municípios de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja de Terra, aos quais, tempos depois, se juntaram Afonso Cláudio e Itarana; teve como principal objetivo desenvolver, nas escolas das respectivas redes municipais de ensino, projeto pedagógico bilíngue português-pomerano, para valorizar e fortalecer culturas e saberes do Povo Tradicional Pomerano.

Assim, um termo de colaboração interinstitucional[2] confirmou compromissos éticos, tarefas dos envolvidos na execução do programa e, sobretudo, reafirmou o compromisso das prefeituras[3] envolvidas em garantir todas as condições para que projetos de ensino bilíngue

2 Cf. FOERSTE, 2005; FOERSTE, E.; MERLER, A.; VARGIU, 2017. O termo "parceria" apresenta ambiguidades e pode se referir a uma diversidade significativa de práticas sociais. O trabalho colaborativo entre os professores é compreendido como dimensão articuladora da identidade profissional docente.

3 Conforme discussões acumuladas sobre parceria na formação de professores (FOERSTE, 2005; FOERSTE; MERLER; VARGIU, 2017), o trabalho interinstitucional envolve o Estado (órgãos da administração pública), universidade e movimentos sociais (associações, sindicatos etc.). O Povo Tradicional Pomerano organiza-se crescentemente, com articulações de base. Exemplo disso é a criação da Associação de Culturas Germânicas no Espírito Santo, da Associação Pomerana de Vila Pavão e da Associação Pomerana de Pancas. Além disso, em 21 de junho de 2017, foi fundado o Instituto do Povo Tradicional Pomerano do Brasil.

fossem viabilizados teórica e metodologicamente. Uma das principais ações do programa é a formação de professores que, na fase inicial de implantação nos municípios, contou com a assessoria de Ismael Tressmann para intermediar os estudos linguísticos e antropológicos, uma vez que a escrita pomerana difundida por meio do programa toma como referência a proposta de grafia pesquisada e testada sob sua coordenação. Além das formações em serviço, os municípios promovem planejamentos com os professores envolvidos, no intuito de dinamizar as aulas em pomerano.

Informações da Secretaria Municipal de Educação indicam que, em 2017, todas as 46 escolas municipais de Santa Maria de Jetibá eram atendidas pelo PROEPO, com uma aula semanal de 50 minutos, desde a creche aos anos finais do ensino fundamental. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino da língua pomerana, nas formas oral e escrita, é articulado nas diferentes áreas do conhecimento (currículo por atividade). Nos anos finais, o ensino da língua pomerana é assegurado por lei como disciplina obrigatória na estrutura curricular. Essas aulas são ministradas por professores itinerantes, contratados para atender às escolas em que o professor regente não é bilíngue em pomerano-português, ou por professores regentes falantes das duas línguas, que dispõem de tempo integral na sala, podendo desenvolver as ações do PROEPO de forma interdisciplinar, em pomerano e em português.

A regência de classe por professores bilíngues amplia as ações do PROEPO, posto que o trabalho com a língua pomerana pode ser expandido para várias disciplinas e/ou momentos — um avanço para as comunidades pomeranas. O estudo relatado neste artigo discorre sobre o trabalho de uma docente pomerana, caracterizando os saberes que emergem de suas práticas com a língua pomerana em uma turma de Ensino Fundamental, na qual sua atuação se dá em tempo integral.

SUMÁRIO

A ESCOLA, A COMUNIDADE E SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Recreio, situada em comunidade rural de mesmo nome, a 7 km da Sede de Santa Maria de Jetibá/ES, é *locus* da pesquisa, realizada entre 2012 e 2014. Atende-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, cujos alunos são oriundos da própria comunidade e arredores. A maioria dos componentes da comunidade escolar descende de pomeranos, ocupando-se com a hortifruticultura. A investigação foca questões da cultura e dos saberes com pressupostos da abordagem sócio-histórica (FOERSTE et al., 2013). Consideraram-se princípios do estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2008), uma vez que os processos investigativos envolveram uma professora, sua escola e comunidade, sendo, desse modo, uma representação única da realidade, historicamente situada.

Mônica Gums Raasch é falante da Língua Pomerana e leciona nesse idioma em uma turma regular. Dispõe de formação específica para desempenhar tal função, recebida na época em que o PROEPO foi implantado em Santa Maria de Jetibá. Graduada em Pedagogia e Letras, tem especializações em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Literatura Brasileira. Quando coletados os dados para este estudo, desempenhava a função docente havia 14 anos, contabilizando oito anos de participação nos cursos de formação do PROEPO, no qual atuava como professora havia seis anos. Filha de agricultores residentes em contexto campesino, descendentes de pomeranos, nasceu e foi criada na comunidade de Recreio, onde também residia. Sua formação básica foi em escolas públicas e a superior, em rede privada.

As observações ocorreram durante a aula de língua pomerana, que acontece uma vez por semana, com duração de 50 minutos, em uma sala de Ensino Fundamental composta por 25 alunos do 2º e 5º anos (oito bilíngues em português-pomerano). O intuito da

observação foi compreender os objetivos que direcionavam a atuação da professora; o que ela trabalhava (oralidade, escrita, aspectos culturais) e se suas práticas eram direcionadas apenas pelo PROEPO ou se eram norteadas por outros elementos. Também foi realizada uma entrevista com a professora Mônica, registrada em áudio, com o intuito de compreender questões que permeiam suas práticas no que se refere ao contexto da sala de aula, sua formação, seus planejamentos e sua relação com o PROEPO.

SABERES QUE EMERGEM DAS PRÁTICAS DA PROFESSORA DE LÍNGUA POMERANA

Na discussão dos dados produzidos, apresentada neste tópico, estabelecemos articulações com as concepções sobre os saberes e as práticas docentes, elaboradas no diálogo com Tardif (2012) e Freire (1987, 1996). Esses autores entendem que os saberes docentes representam, sobretudo, os saberes provindos da experiência da professora pomerana na sala de aula, que perpassam o meio em que ela vive. As práticas docentes, por sua vez, referem-se às práticas realizadas pela professora pomerana em contexto cultural específico, em que muitas crianças descendem de pomeranos. Tais práticas precisam ter o diálogo como base, em um movimento perpassado pela ação e pela reflexão sobre seu modo de atuar com os alunos, para oportunizar aos educandos uma reflexão sobre si mesmos e sobre o mundo, questionando e problematizando a realidade em que vivem, para que assim possam agir sobre ela, transformando-a (FREIRE, 1987). Nesse sentido, "[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]", conforme salienta Freire (1996, p. 39).

Ao destacar os saberes que emergem das práticas da professora pomerana, baseamo-nos na concepção, desenvolvida em diálo-

SUMÁRIO

go com Freire (1987, 1996) e Tardif (2012), de que a prática docente é constituída a partir de diversos saberes, adquiridos de diversas maneiras, os quais estão interligados nas práticas realizadas pelos professores. As observações possibilitaram-nos perceber, na prática da professora de língua pomerana, a emersão de saberes experienciais e curriculares em vários momentos de sua ação pedagógica, conforme será apresentado adiante.

Antes, porém, é importante destacar que a professora Mônica utiliza bastante a escrita no quadro e também atividades em folhas avulsas. Não obstante, o foco maior das aulas de língua pomerana é a oralidade e os aspectos culturais preservados pelos descendentes de pomeranos (história da imigração, músicas, casamento pomerano, comidas típicas etc.). Suas aulas são ministradas a partir de temas geradores, a partir do que é planejado nos encontros do PROEPO, realizados com outros professores que nele atuam, sem, no entanto, a ele se restringir.

> [...] sempre quando eu preciso de alguma coisa [...] A gente não quer ficar sempre na mesmice, a gente procura mudar... Aí eu pergunto à minha mãe, pergunto aos meus tios... Igual: parlendas antigas, brincadeiras antigas, pra retomar isso pra nossa atualidade. [...] eu fui na casa do Senhor Eitel Schneider e ele tem muita coisa em pomerano que ele passa pra gente, que é o *Swår Säts* (trava-línguas) [...]. Então, eu já trabalhei isso na sala de aula também com os alunos e a gente vai pesquisando pra aula ser mais motivadora (informação verbal)[4].

Como forma de expansão e enriquecimento do seu trabalho, ela conta com personagens de sua própria família e outros moradores da comunidade, para buscar mais conhecimentos sobre o contexto em que atua. Nesse movimento, suas práticas passam por um

4 Entrevista concedida por RAASCH, Mônica Gums. Entrevistador: Jandira Marquardt Dettmann. Santa Maria de Jetibá, 2013.

processo de ressignificação a partir do que foi planejado, pois os saberes culturais que possui a movem para a busca de mais conhecimentos, permitindo-lhe aperfeiçoar sua atuação. O enunciado a seguir denota que a professora pomerana possui esse saber-fazer nas suas práticas:

> [...] quando o tema, por exemplo, é trabalho campesino, se fala das ferramentas de roça. Aí, a gente vai puxando também outros assuntos: histórias que os camponeses contavam, parlendas em pomerano, trava-línguas, que [...] as crianças gostam e os antigos também [...] Igual uma assim: *drei gau bra bac blera* (três boas largas folhas para assar) [risos]. Vai falando e eles caem na risada, quando eles podem transmitir esse conhecimento pra gente (informação verbal)[5].

Em relação ao movimento de busca da professora Mônica, lembramos a afirmação de Freire (1987, p. 57) de que "[...] todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre [...]". Isso nos conduz a afirmar que não apenas os educandos precisam estudar ou ler mais; os professores também precisam dessa busca incessante, uma vez que "[...] estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema. Estudar é um dever revolucionário [...]", buscando sempre um "[...] saber de experiência feito [...]" (FREIRE, 1987, p. 67-68). Assim sendo, não há prática sem teoria nem teoria sem prática. Refletir sobre uma educação em consonância com essa visão é de suma importância para promover práticas docentes que preparem futuras gerações para apreciar a diversidade cultural, desafiar preconceitos e promover uma educação escolar intercultural para a cidadania.

Partindo do ponto de vista freireano de que o homem é um ser histórico-cultural, que transforma o mundo e seu próprio modo de ser

5 Entrevista concedida por RAASCH, Mônica Gums. Entrevistador: Jandira Marquardt Dettmann. Santa Maria de Jetibá, 2013.

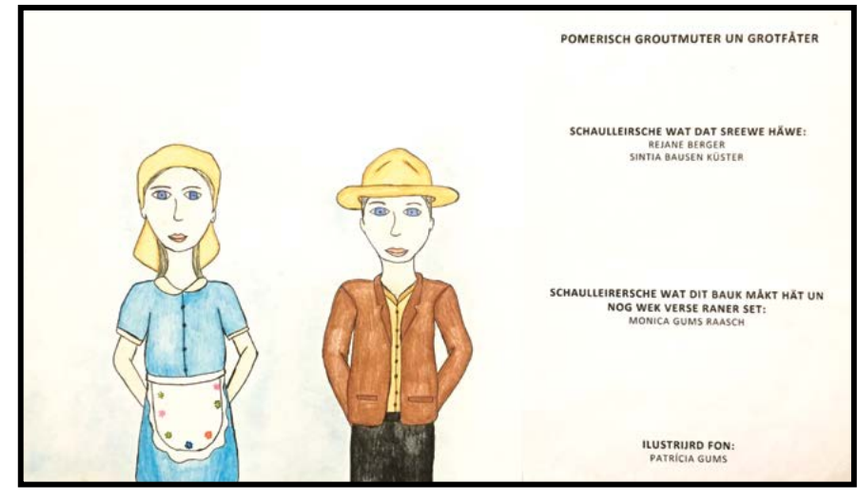
SUMÁRIO

e, ao fazê-lo, cria novas referências e novas formas de pensar, sendo desafiado a refletir a partir da prática (FREIRE, 1987), percebemos que os saberes culturais da professora pomerana constituem seus saberes nas práticas docentes, os quais se desenvolvem a partir do trabalho cotidiano e do conhecimento do seu contexto de atuação, que surgem por meio da experiência, desvelada nos âmbitos individual e coletivo (TARDIF, 2012).

Durante as aulas, a professora trabalhou aspectos históricos sobre o povo pomerano, correlacionando-os com o estudo sobre a formação do município de Santa Maria de Jetibá, em função da proximidade da festa de emancipação política do município, a *Festa Pomerana*. A atividade foi desenvolvida a partir da narrativa *Pomerisch Groutmuter un Groutfater* (História da vinda dos pomeranos), contada por dois alunos e traduzida pela docente.

A ilustração do material, feita por uma estudante do Ensino Fundamental da EMEIEF Recreio, reproduz o vestuário típico dos descendentes pomeranos: o vestido, o avental e o lenço reafirmam trajes da dona de casa, ainda hoje muito usados por algumas mulheres pomeranas do campo; o chapéu também é acessório usado com frequência pelo camponês agricultor. Esses saberes explícitos na linguagem não verbal são (re) produzidos pelas crianças a partir da motivação da professora, de seus saberes experienciais e práticos como descendente de pomeranos, adquiridos e construídos no coletivo, por meio de sua vivência com familiares e pessoas da comunidade, os quais constituem suas práticas docentes.

Figura 1 – Capa da narrativa *Pomerisch Groutmuter un Groutfater* (História da vinda dos pomeranos)



Fonte: Dettmann (2014).

Antes da *Festa Pomerana*, a professora propôs uma atividade escrita a partir de uma cruzadinha que versava sobre o que iria ocorrer no evento. Trabalhou também o tema "família", para indicar quem iria à festa — pai, mãe, irmão, irmã, avô, avó etc. —, bem como as vestimentas que cada um usaria. Dessa maneira, nessa atividade, apesar da relação com a emancipação histórica do município e a composição da família, ela mais valorizou a questão cultural, em função do envolvimento da escola com o evento, pois participa do desfile que dele faz parte, relembrando a história dos pomeranos desde a imigração.

O período de observação permitiu concluir que a metodologia utilizada pela professora nas aulas de língua pomerana é bastante dinâmica, uma vez que ela usa diversas estratégias (narrativas, músicas, jogos, danças, dramatizações, bolsa de leitura), mobilizando saberes diversos em um currículo real/vivido, sem perder de vista o prazer de ensinar e aprender com as crianças, mostrando zelo ao preparar as aulas, o qual se confirma no relato a seguir:

SUMÁRIO

> [...] quando eu vou para a sala de aula, eu me preparo bastante. Nos finais de semana, às vezes, eu sento para fazer livros e coisas assim [...] a criança adora ouvir histórias em pomerano [...] Eu sempre puxo em cima da história, bem ilustrada, bem escrita em pomerano. [...] com isso, eles fixam o olhar ali e gostam mesmo da aula. E aquilo eles não esquecem tão fácil. Vira e volta, eles falam: "Professora, você podia trazer aquela história de novo!". Mas eu sempre já tenho outras histórias [...]. Agora, inclusive, fiz uma do casamento pomerano (informação verbal)[6].

O enunciado reitera que, nas práticas da professora de língua pomerana, emergem tanto os saberes experienciais que ela traz em sua trajetória como docente e pomerana, como também os saberes curriculares. Os saberes curriculares segundo Tardif (2012, p. 38) "[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados", manifestando-se por meio da ação pedagógica dos professores, ao executarem os programas criados pelo sistema educacional.

Os saberes curriculares foram evidenciados quando Mônica trabalhou com os alunos o tema "água", explorando hábitos de higiene, poluição e a importância desse elemento para a saúde humana. Essa temática não está relacionada de forma direta ao modo de viver dos pomeranos, mas a professora chamou a atenção para alguns aspectos presentes na comunidade local, como o cuidado com as nascentes, lembrando que, quando elas secam, recorre-se à construção de cacimbas. Além disso, em sala, aproveitou a oportunidade para desenvolver a leitura e o registro escrito sobre o tema em língua pomerana.

A relação da professora com sua língua materna parece ser um motor que a conduz e impulsiona sua prática como docente de língua

6 Entrevista concedida por RAASCH, Mônica Gums. Entrevistador: Jandira Marquardt Dettmann. Santa Maria de Jetibá, 2013.

pomerana, quando ela descreve que "[...] eu me sinto muito feliz, porque é uma coisa que realmente eu gosto: de trabalhar com a língua pomerana". Ela avalia que seu domínio com essa língua traz impactos positivos para os alunos, que "[...] se sentem mais seguros para interpretar um texto [...]" e entender outras atividades, ressaltando que, mesmo antes da implantação do PROEPO, a língua pomerana já estava inserida em suas práticas.

> Eu já trabalhava na sala de aula a oralidade, porque a escrita, eu escrevia até no quadro algumas coisas para eles entenderem, às vezes, mas não é igual à escrita que o professor Ismael [*Tressmann*] passava. Mas os alunos me entendiam. Eu falava a língua pomerana com os alunos em qualquer hora. Eu achava assim... Que é muito gostoso falar o pomerano com eles, porque eles eram pomeranos. Então, eu pensava assim: pra que falar o português, se eles falam o pomerano? (informação verbal)[7].

É importante salientar que, em todas as atividades (escritas e orais) com os alunos, Mônica faz uso da dupla tradução. Ao adotar essa prática, dá demonstração de empatia e respeito à diversidade, pois, assim como há crianças descendentes de pomeranos que são bilíngues, há aquelas que são descendentes, mas não falam o pomerano e também as que não são pomeranas, falantes apenas do português.

Dito isso, a análise das práticas realizadas pela professora de Língua Pomerana denota que os conteúdos estão constantemente perpassando as temáticas, ou seja, ela não dá a aula de língua pomerana de forma dissociada, mas integrada aos conteúdos prescritos pelo currículo da instituição, o que favorece a prática pedagógica em um contexto mais amplo. Consequentemente, a professora con-

7 Entrevista concedida por RAASCH, Mônica Gums. Entrevistador: Jandira Marquardt Dettmann. Santa Maria de Jetibá, 2013.

SUMÁRIO

tribui para promover o diálogo entre conhecimentos e saberes, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, por permitir que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, rompendo, assim, com o caráter monocultural ainda tão presente na cultura escolar, como observa Candau (2012). Isso porque, ao mesmo tempo, a aula de língua pomerana, como ação que integra o PROEPO, permite aos descendentes de pomeranos deixar para trás um tempo de perseguição e proibição de sua língua em sala de aula, possibilitando também que as crianças não pomeranas tenham oportunidade de conhecer aspectos culturais e linguísticos desse povo, pois participam e demonstram gostar dessas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises evidenciam que nas práticas da professora de língua pomerana emergem dois tipos de saberes: os experienciais, constituídos a partir do trabalho cotidiano dos professores e do conhecimento do meio em que vivem, os quais "[...] brotam da experiência e são por ela validados [porquanto] incorporam-se à experiência individual e coletiva [...]" (TARDIF, 2012, p. 39); os saberes curriculares, relacionados aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos apresentados nos programas da instituição escolar, também necessários ao processo educacional.

Na interação com os saberes culturais, experienciais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária, as práticas da professora de língua pomerana se ressignificam, pois os saberes culturais que possui a movem para a busca de mais conhecimentos para melhorar seu trabalho como docente. Essas práticas promovem o encontro entre o que se trabalha no espaço da sala de aula e o mundo social em que a escola e os alunos se situam, fazendo emergir os conhecimentos que a professora possui como descendente de pomeranos, bem como os que ela busca na comunidade em que vive,

além das estratégias de ensino usadas em suas aulas, tais como a dupla tradução, as narrativas, as músicas.

Mesmo antes da implantação do PROEPO, a professora de língua pomerana já se dedicava a trabalhar aspectos da cultura e dos saberes do Povo Tradicional Pomerano na escola. Recorria à língua pomerana sempre que percebia a necessidade das crianças descendentes de pomeranos que chegavam à escola falando apenas a língua materna, o pomerano, e também daquelas que, mesmo falando a língua oficial — o português —, mostravam ter dificuldade para compreendê-la.

Destaca-se, no entanto, que o PROEPO trouxe contribuições para as práticas da professora, pois sua atuação passou a ocorrer também no sentido de promover a preservação de aspectos e dimensões da cultura pomerana que ainda estão bem presentes nas comunidades, tais como as músicas, as narrativas, as comidas típicas, o casamento. Além disso, o PROEPO possibilita que a professora utilize a língua pomerana para ajudar os alunos na compreensão da língua portuguesa, contribuindo para valorizar aquela língua no cotidiano das famílias pomeranas que, ao praticá-la, mantêm sua vitalidade. Assim podemos dizer que, no caso dessa professora, realizam-se na escola projetos bilíngues português-pomerano.

REFERÊNCIAS

BUCHHOLZ, W. **Pommer:** deutsche geschichte im Osten Europas. Berlin: Siedler Verlag, 1999.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-50, jan./mar. 2012.

CASTELLUBER, A. **Ensino primário e matemática dos imigrantes descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907)**. 2014.

258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DETTMANN, J. M. **Práticas e saberes da professora pomerana**: um estudo sobre interculturalidade. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FOERSTE, E. et al. **Cultura, dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. Vitória: EDUFES, 2013.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, E.; MERLER, A.; VARGIU, A. Partnership in Teacher Education: A theoretical and practical analysis. **Creative Education**, n. 8, 1275-91, 2017.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; MERLER, A. **Educação do campo:** diálogos interculturais em terras "capixabas". Vitória: EDUFES, 2013.

FRANCESCHETTO, C. **Imigrantes Espírito Santo**: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014. v. 19. (Coleção Canaã).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HARTUWIG, A. V. G. **Professores (as) pomeranos (as)**: um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

INNACHIN, K. T. **Die geschichte pommerns.** Rostok: Hinstorff Verlag, 2008.

KÜSTER, S. B. **Cultura e língua pomeranas**: um estudo de caso em uma escola do ensino fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

RÖLKE, H. **Descobrindo raízes**: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES, 1996.

SCHWARZ, F. **O município de Santa Maria de Jetibá**: o município mais pomerano do Espírito Santo. Vitória: Edição do Autor, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRESSMANN, I. **Da sala de estar à sala de baile**: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo. 2005. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TRESSMANN, I. **Dicionário enciclopédico pomerano-português**. Santa Maria de Jetibá: Gráfica Sodré, 2006a.

TRESSMANN, I. ***Upm land:*** *up pomersch sprak (*Na roça: em língua pomerana). Santa Maria de Jetibá: Gráfica Sodré, 2006b.

TRESSMANN, I. **Pomerano**: uma língua baixo-saxônica. **Educação, Cultura, Sociedade: Revista da Farese**, Santa Maria de Jetibá, v. 1, p. 10- 21, 2008.

VOLLMER, M. **Deutsche Welle**. Entrevista concedida a Cristiana Euclydes, set. 2014. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/esp%C3%ADrito-santo-investenapreserva%C3%A7%C3%A3o-da-l%C3%ADngua-pomerana/a-17884813>. Acesso em: 22 jan. 2015.

WEBER, G. M. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. 1998. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 7

LIVRO DIDÁTICO E BIBLIOTECA ESCOLAR NA MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIA INFORMACIONAL, INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO

Gabriela Pereira da Silva
Dulcinéa Sarmento Rosemberg
Silvia Moreira Trugilho

INTRODUÇÃO

O acesso à educação e à informação constitui direito humano, estando assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Recorrer a esse documento é importante, pois aponta para um ideal de sociedade mais civilizada, desenvolvida, ética e sustentável. Nessa mesma direção de reconhecimento, a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, que trata diretamente da educação, da cultura e do desporto, em seu art. 205, estabelece a educação como direito de cidadania de todos os brasileiros e, ao mesmo tempo, a institui como dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade, de forma que oportunize "[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2010, p. 121).

A educação referida no artigo constitucional citado, de responsabilidade do Estado, contempla a educação escolar formal, ofere-

cida por meio da política pública de educação e disponibilizada pela rede de ensino. Nessa rede de ensino, estão as escolas, com suas bibliotecas escolares e acadêmicas ou salas de leitura. No âmbito das responsabilidades do Poder Público para a educação de todos e para todos, destaque pode ser dado ao texto constitucional que estabelece, nos art. 205 e 206, "[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (BRASIL, 2010, p. 121).

Considerando tal compromisso com a educação, a biblioteca escolar converte-se em um instrumento fundamental para incentivar no aluno o desenvolvimento de potencialidades básicas (de leitura e escrita) que os capacitem a intervir na sociedade com práticas de cidadania e democracia. Ao funcionar como suporte da sala de aula, pode aproximar professores, pedagogos e alunos de uma realidade que certamente colaborará para a formação cidadã e profissional em uma sociedade com relevante abundância informacional, caracterizada por mudanças e contradições.

Este texto se ocupa em abordar o livro didático como dispositivo para o desenvolvimento da Competência em Informação (CoInfo) a partir do trabalho do bibliotecário escolar. Nesse aspecto, objetiva contribuir para o debate a respeito da inclusão social pela via da educação formal escolar. O enfoque do tema se justifica pela consideração do livro didático como importante elemento articulador de intervenções didáticas no processo de ensino-aprendizagem, revelando a função educativa da biblioteca escolar e a contribuição de bibliotecários na orientação da utilização do livro didático por escolares como dispositivos do desenvolvimento da competência em informação.

Em termos teórico-epistemológico, o tratamento do tema se insere em uma abordagem sócio-histórico-cultural da leitura. As ideias aqui construídas estão subsidiadas na consideração do livro didático como suporte pedagógico-educacional que possibilite uma educação

transformadora e das bibliotecas escolares como espaço de valorização da leitura, informação e mediação do processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens.

Estudos como os de Freire (2011), Bagno (2002) e Silva (2011) comprovam que crianças e adolescentes, ao serem incentivados a ler, desenvolvem várias habilidades, entre as quais aumento da concentração e exercício da imaginação; desenvolvimento de pensamento crítico; ampliação do repertório de palavras e desenvolvimento da escrita. No entanto, a formação de leitores é um dos obstáculos que separa o Brasil de uma nação leitora. Nesse aspecto, a família e a escola podem auxiliar o desenvolvimento cognitivo desse público por meio da leitura em espaços como bibliotecas, salas de leitura e outros ambientes propícios para o acesso à informação e ao conhecimento.

A biblioteca, como suporte da escolarização, subsidia, por meio de projetos de desenvolvimento da competência em informação, um processo de mediação pedagógica que ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Sua prática forma habilidades para melhor compreensão do texto escrito, comunicação, expressão e socialização, características que são necessárias para o progresso do aluno nas séries iniciais do ensino fundamental, ensino médio e superior.

A biblioteca escolar representa um segmento educacional amparado pela Política Pública de Educação que, juntamente com o livro didático, é caracterizada como suporte das atividades educacionais. A biblioteca escolar difere do livro didático, não obstante, por ser um organismo vivo e em crescimento, pois, conforme a quinta lei de Ranghanatan, proporciona atividades de incentivo à cultura, pesquisa, cultura e lazer (CAMPELLO, 2005a). Juntamente com o material utilizado com os alunos em suas atividades curriculares em seus primeiros anos de vida escolar, torna-se um dispositivo apontador de caminhos para instigar a pesquisa escolar e, ao mesmo tempo, inicia o desenvolvimento da competência em informação, de modo a permitir

SUMÁRIO

que o estudante possa ter autonomia em buscar as informações que precisa em seus estudos avançados (graduação e pós-graduação), de forma autônoma e crítica.

O livro didático é de extrema importância para efetivar o processo de aprendizagem dos alunos, que deverá ser contextualizado com esforços de professores, bibliotecários, equipe pedagógica, gestão escolar e estudantes, para que esse material seja utilizado com o objetivo de transmitir informações e ser complementado com conhecimentos sistematizados, possibilitando o desenvolvimento de competências, no âmbito da busca da informação contextualizada, e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

BIBLIOTECA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A escola precisa seguir algumas orientações básicas de modo a proporcionar um processo educativo que atenda aos critérios de formação essencial de crianças e jovens. Essa linha de pensamento permite considerar as bibliotecas escolares e seus acervos como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, caracterizadas como recurso pedagógico da educação formal.

Mais do que a função de organização e disseminação do conhecimento, a biblioteca escolar configura-se como um espaço de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico, além de oferecer suporte ao projeto político pedagógico da escola. Assim, pode funcionar como espaço que auxilie no resgate da condição social mediante o desenvolvimento de competência em informação, pois como ressalta Marilena Chauí,

> [...] um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor de saber (CHAUÍ, 1989, p. 146-147).

A biblioteca escolar, como espaço de aprendizagem inserido no projeto político pedagógico da escola, pode subsidiar fontes informacionais diversas que complementem os conteúdos ministrados pelo livro didático, com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura. Nessa prática, o bibliotecário atua como mediador, ao fomentar ações para que os livros sejam retirados das estantes, oferecendo-os aos seus usuários.

Desde a infância, quando se iniciam as primeiras inserções no ambiente escolar, a biblioteca pode auxiliar a criança que ainda não sabe manusear informação a utilizar fontes informacionais diversificadas, como índices ou sumários de livros, cadernos de jornais e revistas, recursos audiovisuais como CDs e DVDs, atlas, mapas, enciclopédias e acesso à internet, entre outras fontes. A criança aprende a manejar as informações para, gradualmente, instruir-se e selecioná-las, de modo a avançar em séries e níveis superiores.

Para proporcionar ao aluno a oportunidade de formatar seu pensamento crítico e anseios por adquirir novos conhecimentos durante toda a sua vida acadêmica, a biblioteca escolar, em parceria com os professores, pode relacionar os conteúdos ministrados em sala de aula com os recursos informacionais de ensino e pesquisa disponibilizados nesse ambiente, para que o aluno tenha domínio das técnicas de como recuperar a informação que necessita com precisão. Nesse processo, desenvolve-se a competência em informação, que, como já mencionado anteriormente, resulta da interlocução entre as atividades curriculares ministradas em sala de aula e as atividades informacionais ofertadas pela biblioteca escolar.

Pietri (2007) ressalta que é necessário conhecer os alunos para que sejam escolhidos os textos a serem lidos em sala de aula.

Portanto, uma primeira relação a ser discutida é aquela que se estabelece entre o professor e o livro didático. Esse material apresenta ao professor uma coletânea de textos pré-estabelecida, elaborada por autores que não conhecem os alunos a quem os textos escolhidos se destinam. Nesse contexto, que usos podem ser feitos dos textos disponibilizados, para minimizar os problemas decorrentes de seu modo de produção? Como realizar práticas de leitura interessantes com base nos recursos oferecidos pelo livro didático?

Em relação ao papel desempenhado pelo professor em sala de aula, o livro didático é um material com importância significativa para realização do seu trabalho, pelo fato de que disponibiliza o material escrito, mesmo que sejam apenas fragmentos de textos literários, e apresenta atividades com base nesse material, de modo a organizar o tempo escolar.

Para Pietri (2007), no entanto, se essa organização é facilitadora, é também ela que retira do professor a autoridade sobre seu próprio trabalho: a autoria sobre as ações realizadas em sala de aula pertence principalmente ao autor do livro didático. Questionar o papel desempenhado pelo professor em seu trabalho significa questionar a responsabilidade que ele assume nas decisões sobre que práticas realizar em sala de aula.

Conforme a análise do autor, em relação ao ensino da leitura essa responsabilidade diz respeito aos modos como o professor promove a mediação entre leitor e texto. A biblioteca escolar e o bibliotecário inserem-se na parte do ensino e da mediação da leitura, quando o ambiente e o profissional, respectivamente, apresentam ao aluno muito mais do que o fragmento do texto inserido no livro didático.

O bibliotecário elabora estratégias de facilitação da prática de leitura, quando incentiva o aluno a associar o que foi ensinado em sala de aula com as práticas do cotidiano, como consultar jornais e revistas, entre outros materiais. Consequentemente, constitui sua capacidade em resolver problemas que lhe são apresentados, porquanto a continuidade da leitura pode ajudar a elaborar hipóteses que ajudam na compreensão daquilo que não é conhecido, compondo-se assim a competência informacional, que habilitará o aluno na solução de problemas e na formação de seu pensamento crítico e analítico.

Segundo Campello (2005a), a competência em informação combina com o ensino no qual o professor não é o transmissor de conhecimentos, atuando como voz ativa, e sim o orientador que capta os interesses dos alunos, estimula seus questionamentos e os guia na busca de soluções para os problemas decorrentes dos processos de aprendizagem, de modo a selecionar e examinar um assunto sob diferentes ângulos e perspectivas.

Na concepção de Campello (2005a), a competência em informação exige o abandono da predominância de aulas expositivas, em que o professor é o único informante da classe e o livro didático, a exclusiva fonte de informação. Para Garcia (2006), o desenvolvimento da competência em informação é um processo envolvido em questões culturais, portanto dependente de governos, instituições e sociedade em geral, sendo para Lau (2007) o primeiro passo no processo de alcance das metas educacionais dos estudantes.

O documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (*ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES, 2000) da American Library Association (ALA)*, define a *information literacy,* cuja expressão em português significa

> [...] habilidade inerente ao desenvolvimento do letramento e uso frequente da informação disponibilizada em ambientes que tenham informação como seu produto final, como Bibliotecas, Arquivos, Centros de Documentação, dentre outros.

A “competência informacional”, em tradução livre, é uma expressão que surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 e foi usada originalmente para designar habilidades para a utilização de

SUMÁRIO

tecnologias informacionais, tais como computadores e redes eletrônicas.

O termo designa de forma ampla,

> [...] o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas (CAMPELLO, 2005b).

Ao mesmo tempo que *information literacy* significa a formação de um conjunto de habilidades que as pessoas devem possuir para reconhecer suas necessidades informacionais e terem a capacidade de localizar, avaliar e utilizar eficazmente a informação de que precisam, instiga as diversas possibilidades de escolha que, em meio à abundante informação disponível, provocam dúvidas sobre a autenticidade, a validade e a confiabilidade dessas informações.

O documento afirma que *information literacy* é a base para a aprendizagem ao longo da vida, é comum a todas as disciplinas, a todos os ambientes educacionais e a todos os níveis de ensino. No Brasil, o modelo das competências surgiu com a reforma educacional implementada com a Lei nº 9394/96 e, a seguir, com os dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional, Decreto-lei nº 2208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer nº 16/99 e na Resolução nº 04/99, como também nos Currículos Nacionais para a Educação Profissional (DELUIZ, 2001).

Atualmente, o termo "competência em informação" é um conceito que foi definido por Belluzzo (2014 apud FABRES; SONCIN, 2015) como opção mais adequada para traduzir a expressão "*information literacy*". Além disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na publicação de Horton Junior (2013), definiu como sendo essa terminologia a mais indicada para representar a tradução do termo para o português do Brasil.

Logo, essa expressão está inserida oficialmente na representação linguística dos diferentes países envolvidos com a temática, razão da adoção do termo "competência em informação" ao longo deste texto.

Regina Belluzzo (1989), Etelvina Vitorino e Daniela Piantola (2009) possuem importante produção na área da competência em informação, em que abordam, além dos aspectos conceituais do tema, questões relativas à formação continuada de professores e bibliotecários. Em seus estudos, tratam da necessidade de se desenvolver, em professores e bibliotecários, competências para trabalharem com a informação, visto que ambos são tanto usuários de informação como geradores e disseminadores de conhecimento.

Elisabeth Dudziak (2001) faz um apanhado histórico internacional do surgimento da expressão "*information literacy*". Em sua dissertação, defendida em 2001, a autora apresenta os precursores e a evolução do tema, como também as diversas abordagens conceituais, procurando sugerir um conceito de competência informacional.

A partir das ideias veiculadas por Campello (2005a, 2005b) em seus trabalhos, é possível afirmar que a biblioteca escolar pode atuar como mediadora de conhecimento e saber. Para tanto, precisa constituir-se em um espaço dinamizador, ofertando fontes informacionais diversificadas que permitam ao aluno o despertar de sua curiosidade para explorar esse ambiente que é o suporte da sala de aula, aproximando-o de uma realidade que fará parte do seu dia a dia, como profissional e cidadão em uma sociedade com relevante abundância informacional.

De acordo com Campello (2009), para ser competente em informação o usuário deve ser capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usá-la efetivamente. Pessoas que têm competência em informação são aquelas que sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrá-la e como utilizá-la, de tal forma que outros possam aprender com ela.

SUMÁRIO

A mediação entre a biblioteca e a sala de aula possibilita ao aluno o contato com a linguagem e seus desdobramentos — os gêneros textuais. Esse contato desempenha um processo de mudança qualitativa em sua aprendizagem, de modo que provoque reações de troca entre a experiência cotidiana e o conhecimento sistemático, a fim de estabelecer conexões entre a decodificação do que já conhece e o que ainda não conhece.

Nesse contexto, a atuação do bibliotecário é fundamental. Sua experiência e os conhecimentos que detém lhe permitem contribuir no processo de aprendizagem, tornando-se responsável pela educação de usuários na biblioteca escolar, ambiente educacional alternativo à sala de aula, sobretudo quando tal espaço valoriza a pesquisa como elemento educativo, de forma a tornar a biblioteca escolar, o livro e a leitura partes integrantes da plena cidadania.

A escola moderna não pode ser considerada como uma instituição de ensino formal preocupada apenas em transmitir conhecimentos, mas sim, ao mesmo tempo, proporcionar ao aluno oportunidade de formação de seu pensamento crítico e evolução de anseios em adquirir novos conhecimentos durante toda a sua vida acadêmica.

Para Campello (2005b), a biblioteca escolar está presente nesse processo, intermediando o trabalho do professor, no qual bibliotecários, em conjunto com os professores, planejarão situações de aprendizagem que desafiem e motivem os alunos, acompanhando seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de competências informacionais cada vez mais sofisticadas.

Desde que começaram a empreender ações no sentido de ajudar os alunos a usar os recursos da biblioteca para elaborar seus trabalhos escolares, os bibliotecários se envolveram na prática de pesquisa escolar e, consequentemente, se preocuparam em desenvolver instrumentos que os auxiliassem a levar os estudantes a percorrer os diversos estágios do processo, aprendendo a pesquisar de maneira sistematizada. Nesse sentido, Campello (2009) informa que

vários modelos foram elaborados e tiveram significativa influência nas ações de letramento informacional.

Nas palavras de Lourenço Filho, proferidas na Conferência da série *A educação e a biblioteca*, em 1944, o propósito da biblioteca escolar é desempenhar uma função na educação, além de ser um "depósito de livros".

> Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito. **A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto**. Começa a compreensão destas ideias, felizmente, a vigorar entre nós. Certas bibliotecas escolares se modernizam, e passam a funcionar de forma menos ineficiente. Outras ensaiam orientar os leitores, sugerir-lhes trabalhos, proporcionar-lhes melhores recursos de organização (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 4, grifo nosso).

A mera existência da biblioteca escolar com seu acervo não consegue, de modo solitário, proporcionar estratégias eficientes de leitura e desenvolvimento de habilidades informacionais. Sem estímulos, com ausência de bibliotecários, perde totalmente sua importância como missão educacional, que é ser um instrumento de apoio, relacionada aos objetivos da escola.

A pesquisa escolar é um dos aspectos que integra a ação educativa da biblioteca escolar. Para Campello (2012), embora esteja intrinsecamente ligada à leitura, há uma tendência em tratar essa prática em dois enfoques diferentes: de um lado, a leitura poética, recreativa, de lazer; de outro, a leitura informativa, para obtenção de informações destinadas a trabalhos escolares, característica do processo de pesquisa.

Os métodos ativos de aprendizagem, nos quais o aluno é sujeito atuante na construção do seu conhecimento, geram oportunidade para a biblioteca ocupar posição de destaque no processo pedagó-

SUMÁRIO

gico, passando a funcionar não mais como mero depósito de livros, mas como laboratório de aprendizagem, pois contribui para que o aluno avance na pesquisa escolar para além do livro didático e dos apontamentos feitos em sala de aula.

O aspecto principal da prática em pesquisa escolar é referente ao uso das fontes de informação. Teoricamente, a estratégia abordada é que o aluno seja participante ativo de sua aprendizagem; constitui, portanto, estratégia centrada no aluno, que é encorajado a utilizar uma variedade de fontes de informação para realizar a tarefa proposta pelo professor.

Trabalhando juntos, professor e bibliotecário exercem a função de facilitadores no processo que permite ao aluno familiarizar-se com o universo informacional complexo e diversificado. Para Campello (2009), isso funciona como estratégia de aprendizagem flexível que acomoda o ritmo de cada aluno e lhe dá oportunidade de aprender habilidades de analisar, interpretar, sintetizar e organizar informações, além de exercitar capacidades de ler, escrever, falar e ouvir.

O foco na função educativa da biblioteca também aborda as deficiências da pesquisa escolar

> [...] estratégia didática que ocorre, ou deveria ocorrer, em grande parte na biblioteca — evidenciada em diversos estudos da área de biblioteconomia, que enfatizavam o papel pouco relevante que a biblioteca escolar desempenhava no processo (CAMPELLO, 2009, p. 20).

A partir do momento em que o professor solicita um trabalho aos estudantes, geralmente há envolvimento do bibliotecário nesse processo, da seguinte maneira: o bibliotecário consulta o acervo, separa o material existente sobre o tema pesquisado, geralmente os livros didáticos que o compõem, e repassa para os alunos quando eles vão à biblioteca realizar a pesquisa.

Quando a informação não puder ser encontrada no livro didático, o bibliotecário poderá direcionar o aluno ao encontro de fontes alternativas de informação, tais como os periódicos, os multimeios, a internet, entre outras. Quando o aluno é competente em informação, mesmo quando a biblioteca não pode ajudá-lo a encontrar a informação de que precisa, ele vai ao encontro de outras fontes e não se frustra, não se decepciona com a biblioteca, pois sabe onde pode localizar o que precisa, mesmo que não seja no formato físico. A biblioteca escolar constitui-se então como uma das diversas possibilidades de estudo e pesquisa.

No processo de pesquisa, quando o aluno fixa novos conhecimentos pela aprendizagem, os une por meio de uma conexão de experiências com os conhecimentos anteriores. Essa conexão de saberes é fundamental para a construção de novos significados, de modo a permitir que a aprendizagem construtivista efetiva esteja relacionada ao envolvimento do aluno em buscar suas próprias fontes de pesquisa. Tendo a biblioteca escolar como elemento para sua educação, o estudante sente-se mais estimulado do que quando o professor impõe o tema; de forma que o conhecimento do aluno adquirido fora da escola seja um elemento potencializador para tornar mais enriquecida e significativa a aprendizagem de conteúdos apresentados pelos currículos formais.

O LIVRO DIDÁTICO E O DESAFIO À BIBLIOTECA ESCOLAR

Atualmente, os livros didáticos representam a principal fonte primária de informação utilizada em muitas escolas da rede pública, e também particular de ensino, tornando-se um dispositivo mediador de ensino-aprendizagem, entre o aluno e professor. Lopes (2007, p. 208) considera o livro didático uma "[...] versão didatizada do conhecimento para fins escolares e com propósito de formação de valores". Desta

SUMÁRIO

forma, o professor deve ter competência para superar as limitações próprias dos livros didáticos, que apenas como dispositivo de apoio educacional, não contextualizam saberes e problemáticas locais.

O aspecto pedagógico do livro didático envolve ligações com o sistema educacional adotado pelo Estado brasileiro e contribui efetivamente para a manutenção sistemática de ensino-aprendizagem em sala de aula. De modo geral, o livro didático, segundo análise de Freitag (1989), estabelece atividades que farão com que os alunos tenham erros e acertos, de modo que a leitura desse material conduza à compreensão dos textos e deles sejam retirados significados que estimulem a reflexão, principalmente de valores sociais, que relaciona o tema lido ou estudado com temas afins, permitindo a interação entre a escola e o contexto social.

A escolha dos textos de livros didáticos para leitura relaciona-se tanto à imagem do leitor quanto às suas competências de obter informação, por meio de aspectos que envolvem o reconhecimento de motivos que levaram o autor do livro didático a conceber determinado texto, estabelecendo objetivos para que a leitura se faça de maneira satisfatória. Para Pietri (2007), a função da escola é formar leitores proficientes, ou seja, aqueles que são capazes de estabelecerem objetivos ao buscar e recuperar informação com a leitura, sendo que, para cumprir essas metas, é preciso fazer com que a escola proporcione leituras de textos que referenciem as condições em que foram produzidos e quem se envolveu em sua produção. Afinal, o aluno formata sua identidade a partir de sentimentos de pertencimento ao mundo social e cultural.

É necessário que o aluno saiba em que período histórico foram elaborados tais textos, qual local, por quem, para quem e com que objetivos foram produzidos. Assim, o aluno será competente em informação, pois se for capaz de reconhecer no livro didático esses dados, é possível que o mesmo aluno saiba responder a questões originadas de determinada notícia publicada em um periódico especializado ou em outras obras.

Para auxiliar a desenvolver a proficiência de leitura de modo que o estudante se torne competente em informação, é necessária a mediação entre a biblioteca e a escola, com o objetivo de relacionar os textos fragmentados pelo livro didático com as obras que deram origem aos fragmentos, localizadas em uma biblioteca escolar que oferte boas fontes de informação, em relação à formação da imagem do aluno-leitor, dos objetivos de ensino e dos recursos materiais e econômicos disponíveis. Nesse sentido, para Pietri (2007), o professor poderá, juntamente com o bibliotecário, desenvolver o mesmo trabalho histórico do editor do livro didático sobre formação de objetos e de estratégias de leitura e aquisição de competências.

A biblioteca inserida no atual contexto escolar passa a ser entendida, na análise de Queiroz (2014), como um espaço dinâmico. O profissional bibliotecário transforma-se em um mediador que fomenta ações em prol da leitura. Portanto, o livro didático pode constituir-se como “porta de entrada” para o aprofundamento do processo de aprendizagem, a fim de que os alunos possam trazer do seu cotidiano a leitura no seu uso real e o bibliotecário possa apresentar-lhes textos variados e em suportes diversificados.

Para Neves; Raizer e Fachinetto (2007, p. 127), “[...] a distribuição do conhecimento entre os grupos sociais é um dos desafios para garantir a democracia e maior inclusão social e competitividade global”. Na atual sociedade do conhecimento, a busca por informação tornou-se condição para inserção do sujeito no papel de protagonista no processo de democratização do acesso à educação pública de qualidade, no qual o conhecimento adquirido seja fonte de saber, superando formas de exclusão social.

Na concepção de Gonzalez (2012), a educação precisa ser compreendida como parte de um contexto histórico e social e como um instrumento para entendimento, reflexão e crítica dos valores herdados e dos novos que estão sendo propostos. Não se trata, portanto, de algo fechado, acabado e definitivo, mas de um processo;

SUMÁRIO

trata-se de matéria em movimento, que é histórico. Infelizmente, na realidade da sociedade brasileira, é praticamente impossível ensaiar algum conceito de educação ou de cidadania, sem remeter às desigualdades sociais imbricadas nesses temas.

Em uma sociedade caracterizada por abundância informacional, é extremamente necessário preparar o estudante com habilidades de selecionar, avaliar e utilizar a informação de maneira crítica:

> [...] o usuário da biblioteca escolar [que] tenha consciência da informação selecionada de maneira rigorosa e completa pode melhorar as oportunidades pessoais e profissionais e a capacidade de tomar decisões inteligentes (CUEVAS; SIMEÃO, 2011, p. 97).

A aquisição da competência em informação pelo aluno o faz modificar sua percepção do mundo em que vive e consolida sua consciência crítica, potencializando-o a modificar a realidade social e econômica no qual está inserido. Desenvolvendo sua autonomia, transforma-se em um cidadão, pois se torna um indivíduo capaz de melhorar sua condição social, por meio da participação ativa em seu desenvolvimento educacional.

Pensar sobre o ensino da leitura na escola e nas práticas de recuperação da informação em bibliotecas escolares significa pensar na distribuição social do material escrito, ou seja, considerar que os materiais escritos circulam na sociedade de modo desigual, da mesma maneira como acontece com o acesso social a determinados produtos, e que apenas uma minoria das pessoas têm acesso à informação escrita e cultural de forma plena. Assim, a escolha do texto exige que o professor conheça a realidade social do aluno que frequenta a escola e está ali, na sala de aula, considerando os conhecimentos prévios que o educando traz para o interior da escola.

Os diversos níveis de letramento encontrados na sociedade brasileira evidenciam as desigualdades socioeconômicas que essa sociedade apresenta. Nesse caso, os alunos com melhores níveis de letramento se adaptam com mais facilidade ao texto escolar, pois já chegam à escola sabendo manusear o material escrito com que desenvolverão suas atividades em sala de aula (PIETRI, 2007). Aqueles que não desenvolveram práticas de competência em informação ou a desenvolveram de maneira insatisfatória possuem dificuldades de relacionar os textos trazidos pelo livro didático e lidos em sala de aula com suas expectativas, pois os textos carregam um sentido de entendimento prévio. Isso pode dificultar a interpretação ou até mesmo agravar os sentimentos de obrigatoriedade na prática de leitura do material, com estranhamento do conteúdo repassado pelo livro didático.

Em relação aos alunos vindos de comunidades cujas práticas sociais baseiam-se na oralidade ou possuem poucas práticas de leitura, é necessária a construção do contato desses alunos com os materiais escritos e das organizações internas desses materiais, como índices, sumários, editoriais, entre outros.

A aquisição de conhecimentos por meio de um dispositivo de suporte educacional como o livro didático, no entendimento de Barbosa (2009), reflete a veiculação de valores históricos e sociais por meio de estratégias de leitura, propiciando que o aluno seja reconhecido ou não como membro da comunidade escolar, assim como em sua família. Tais estratégias podem ou não incentivar o aluno a prosseguir com os seus estudos, na medida em que o texto veiculado pelo livro didático contém determinações sociais que constroem a historicidade do leitor. Nesse caso, o professor e o bibliotecário são pessoas que conhecem de perto os componentes do terreno em que atuam (SILVA, 1996) e constituem-se como um importante elo no processo de suporte da escolarização, tanto na prática de letramento quanto na redução das desigualdades sociais, no que tange à formação da competência em informação dos alunos e as práticas que os envolvem.

Fortalecer políticas públicas de acesso à informação, por meio de elaboração de materiais didáticos flexíveis (considerando a histo-

SUMÁRIO

ricidade do leitor) e fortalecimento das bibliotecas escolares com leis que possibilitem a gestão do setor por um bibliotecário, para que haja promoção de práticas interdisciplinaridades dentro e fora da sala de aula, são ações que poderão mudar a perspectiva de vida do usuário que está inserido em contextos onde as desigualdades remetem aos segmentos populacionais menos favorecidos socialmente.

É direito do estudante do ensino fundamental e médio frequentar a escola pública de qualidade e ter acesso ao livro didático, de forma que possa assim acompanhar os conteúdos ministrados nas disciplinas de sua formação curricular. Mesmo diante das características atuais da sociedade brasileira, onde a comunicação e os desdobramentos tecnológicos são de fácil acesso, Silva e Carvalho (2004, p. 3) afirmam que "[...] o livro didático ainda se constitui como o principal recurso de direcionamento de professores e alunos em sua prática pedagógica e atividades escolares".

Os professores utilizam o livro didático como manual de orientação para suas aulas e os alunos são orientados para a realização de suas tarefas (exercícios, pesquisas, estudos), tornando-se o roteiro principal, ou exclusivo, do processo de ensino-aprendizagem, na escola ou em casa. Para Souza (1999), o livro didático possui características que o definem como ferramenta de auxílio a professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem: mercadoria de alto valor econômico para autores e, principalmente, editores; veiculador de ideologias; fonte documental; fonte de recursos para quem o produz e o comercializa; objeto cultural de representações sociais.

A história do livro didático, assim como a própria história da legislação educacional e da formação profissional para o exercício da docência no Brasil, passa por uma sucessão de decretos, leis e medidas governamentais desde 1930 até os anos atuais, já que o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), propõe o desenvolvimento de ações que visam à melhoria da qualidade do livro didático para ser utilizado nas escolas públicas de todo o país.

Por conseguinte, de acordo com Barbosa (2009, p. 32), "[...] o livro didático, em seu aspecto cultural, é um instrumento ideológico e representa um veículo de permanência e/ou transformação social". Para ela, se o aluno tem contato apenas com esse material e o professor utiliza-se apenas desse artefato para elaborar suas aulas, é muito difícil a produção cultural na biblioteca, pois a cultura pressupõe relacionar os processos de letramento ou decodificação de signos com as experiências pessoais do aluno e com outras interpretações sobre o assunto. Desse modo, a biblioteca escolar aponta as representações culturais e o aluno devidamente incentivado e contextualizado consegue produzir cultura sob as mais diversas óticas.

Da mesma maneira que o professor se constitui como referência em sala de aula, o bibliotecário também o é na biblioteca escolar. Ambos podem contribuir para alcançar os objetivos educacionais traçados pela instituição de ensino com atividades de mediação entre biblioteca e sala de aula. É importante destacar a atuação social do bibliotecário como mediador nesse processo de construção do conhecimento: ao mesmo tempo que auxilia o usuário a construir sua autonomia cidadã, instiga-o para a busca ao conhecimento e à capacidade de aprender continuamente. Dessa forma, o estudante percebe suas necessidades e sabe como acessar e avaliar a informação, ou seja, segundo Le Coadic (2004, p. 112), sabe "[...] aprender a se informar e aprender a informar", como também onde e como se informar.

Silva e Carvalho (2004), comentando o caráter da prática pedagógica em sala de aula, afirmam que essa prática não se realiza como uma concretização de regras ou receitas de ação e que a transformação das condições objetivas de ensino traria maior contribuição do que a difusão de ideias ou de receitas pedagógicas novas.

Vasconcellos (2002) afirma que a utilização do livro didático deve passar por uma crítica que envolva escola e alunos, a fim de possibilitar a adoção de livros que contemplem questões de gênero,

SUMÁRIO

etnia, classe social, multiculturalismo, culturas locais, entre outras, empenhadas em desmistificar supostas verdades absolutas, que coincidentemente procuram legitimar os valores e ideais de culturas hegemônicas. Para Faria (1994), o livro didático, muitas vezes, atua como difusor de preconceitos, através das ideologias que seus discursos carregam.

No que concerne à finalidade do livro didático no processo de aprendizagem, Queiroz (2014) lembra que a escola tratou a leitura como capacidade a ser utilizada sempre da mesma maneira, inscrevendo o princípio da homogeneidade. Os alunos, por sua vez, trazem do seu cotidiano a leitura no seu uso real em situações que permitem uma gama de "usos leitores" e variáveis linguísticas adequadas a cada tipo de texto. O livro didático apresenta sua limitação a esse respeito. A biblioteca, por outro lado, conta com uma gama de textos à disposição dos alunos. No espaço da biblioteca, além da sala de aula, é possível apresentar aos estudantes textos variados a partir do seu acervo e em diferentes suportes.

Durante o ano letivo, a realidade para muitas bibliotecas é serem lembradas apenas durante o horário de aula, já que o ensino ocorre em salas. Eventualmente, os professores utilizam-se do espaço para pesquisas *online*. Os setores de apoio, onde se insere a biblioteca, conforme análise de Almeida Júnior (2006, p. 48), "[...] são ferramentas, instrumentos que não possuem uma estratégia pedagógica diferenciada e estão ali a serviço do professor, pouco significando quando realiza ações específicas".

Durante muito tempo, a função educativa do bibliotecário restringia-se ao atendimento e ao auxílio ao leitor de maneira informal, sem maior envolvimento em pesquisas escolares, sem planejamento, elaboração de programas e intervenções que pudessem auxiliar os usuários/estudantes a melhor utilizarem as fontes de informação disponíveis, possibilitando efetivar a aprendizagem.

Atualmente, o bibliotecário precisa iniciar o processo de ação colaborativa para o desenvolvimento de programas de competência em informação, relacionando-os a projetos pedagógicos das escolas nos quais privilegiem pesquisas escolares, de modo que o estudante perceba que usar somente o livro didático como recurso para pesquisas escolares não é o suficiente para adaptar-se à cultura digital, à globalização e à sociedade cada vez mais inserida em processos de busca pelo conhecimento. Em suma, as ações colaborativas pressupõem também o envolvimento da biblioteca com as práticas pedagógicas das salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para atuar na função de apoio pedagógico, a biblioteca escolar precisa ser fortalecida e isso requer que os professores sejam orientados sobre como utilizá-la e usar seu acervo em diversas situações de aprendizagem, como suporte às atividades e projetos de trabalho desenvolvidos em sala de aula, em prol de uma educação mais construtivista, inclusiva e transformadora.

Um programa de competência em informação, incluso no currículo escolar formal, poderá revelar-se como instrumento favorecedor de desenvolvimento de capacidades e possibilidades de saberes por meio da pesquisa escolar em estudantes na educação básica. Consequentemente, a apreensão de conhecimentos poderá viabilizar maior capacidade de ação transformadora na realidade social.

A biblioteca escolar constitui-se como um setor de fundamental importância para a formação social do sujeito que utiliza seus serviços, porém é importante que tal espaço delimite sua missão, seus objetivos e suas estratégias de atuação que foquem a interdisciplinaridade entre o dispositivo de aprendizagem, tal como o livro didático utilizado em sala de aula, e os recursos próprios de uma unidade

SUMÁRIO

de informação, mediada pelo profissional bibliotecário, que também atua como educador.

O livro didático é fonte de informação e vetor de formação escolar de crianças e adolescentes. Nesse aspecto, é necessário o aprofundamento de estudos sobre programas ou projetos acerca da competência em informação no currículo da educação básica, de modo que seja possível, aos alunos nas pesquisas escolares, ir além dos conteúdos proporcionados pelos livros didáticos, ao mesmo tempo que a biblioteca escolar possa gerar oportunidades de dinamização da leitura, da pesquisa, da cultura e do lazer, transformando-se em um potencial colaborativo para a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Bibliotecário escolar: seu perfil, seu fazer. In: SILVA, R. J. da; BORTOLIN, Sueli (Org.). **Fazeres cotidianos na biblioteca escolar**. São Paulo: Polis, 2006.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (Chicago). **Information literacy competency standards in higher education**. 2000. Disponível em: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.Acesso em: 20 nov. 2018.

BAGNO, M. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BARBOSA, R. L. L. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais**: livros didáticos – 1997/2003. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

BELLUZZO, R. C. B. **Educação de usuários de bibliotecas universitárias: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes**. 1989. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2010.

CAMPELLO, B. S. A competência informacional na educação para o século XXI. In: CAMPELLO, B. S. (Org.). **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

CAMPELLO, B. S. **A função educativa da biblioteca escolar no Brasil**: perspectivas para o seu aperfeiçoamento (2013). Disponível em: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/ENAN054.pdf>. Acesso em: 1º maio 2015.

CAMPELLO, B. S. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 207 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1989.

CUEVAS, A.; SIMEÃO, E. (Coord.). **Alfabetização informacional e inclusão digital**: modelo de infoinclusão social. Brasília: Thesaurus, 2011.

DELUIZ, N. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação**:** implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 12-25, set./dez. 2001.

DUDZIAK, E. A. **A Information literacy e a função educacional das bibliotecas**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Co-

SUMÁRIO

municação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FABRES, C. S. P.; SONCIN, V. L. L. **Competência em informação na perspectiva de bibliotecários e docentes de biblioteconomia**. 2015. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia). – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no livro didático**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

GARCIA, R. M. Governo eletrônico, informação e competência em informação. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 16, n. 12. P. 79-87, jul./dez. 2006.

GONZALEZ, L. V. Competência informacional e educação de usuários: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Cap/UFRGS). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4NJR.pdf>. Acesso em: 1º maio 2015.

HORTON JUNIOR, F. W. **Overview of information literacy resources worldwide**. Paris: UNESCO, 2013.

LAU, J**. Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Boca Del Rio: IFLA, 2007.

LE COADIC, Y-F. **A Ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LOPES, A. R. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. **O ensino e a biblioteca**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. Conferência da Série “A educação e a biblioteca”, pronunciada na Biblioteca do DASP, em 5 de julho 1944.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias** [online], n. 17, p.124-57, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 out. 2015.

PIETRI, E. de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

QUEIROZ, S. P. O livro didático na biblioteca escolar: contradições no sujeito do discurso. **Cad. Ed. Tec. Soc**., Inhumas, v. 7, p. 386-395, 2014.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, jan./mar. 1996.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, R. C. da; CARVALHO, M. A. **O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. Texto disponibilizado em 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf>. Acesso em: 26 maio 2015.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 130-41, set./dez. 2009.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 8

SERVIÇO SOCIAL E DIREITO À CIDADE: PRÁTICA PROFISSIONAL NO PROCESSO DE REABILITAÇÃO DAS "ILHAS" DO PORTO[1]

Berta Granja

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa uma prática profissional de Serviço Social desenvolvida a partir de 2014, num processo de reabilitação urbana na cidade do Porto, mais concretamente de uma "ilha"[2] localizada no centro da cidade.

A intervenção social realizada tem múltiplos aspectos que merecem uma reflecção crítica, mas, por problemas de contenção de espaço, vamos desenvolver a análise da prática, concentrando-a nos processos de mediação, participação e advocacia social.

A reabilitação ocorreu a partir de 2014 e correspondeu a uma experiência-piloto para o Serviço Social, para outros profissionais de diferentes áreas e para os serviços municipais de habitação social. É uma das maiores "ilhas" do Porto e propriedade da Câmara Municipal do Porto.

1 O artigo resulta de um processo de investigação acção.

2 Segundo Seixas (2003, p. 216), as "ilhas" "[...] são pequenos corredores ou pátios rodeados de casas térreas e pobres". São pequenos bairros de casas em fila, térreas ou com um andar, construídos nas traseiras dos quintais ou terrenos livres, cujo acesso se faz normalmente por uma única porta de acesso para a rua.

Para acompanhar todo o processo, foi criado um laboratório constituído por assistentes sociais, arquitectos, bem como outros profissionais que mais ou menos regularmente acompanharam o complexo processo de concepção do projecto e a sua execução de forma participada com os moradores.

AS "ILHAS" E O DIREITO À CIDADE

A história da questão social no Porto é, em larga medida, a história de uma "questão habitacional" (QUEIROZ, 2015, p.13).

O problema da habitação do Porto continua como uma questão antiga que décadas de evolução da cidade não têm conseguido resolver. As respostas encontradas, como a sobreocupação das casas do centro do Porto[3], mais tarde as "ilhas" e, depois de meados de séc. XX, os bairros de habitação social que acolheram os mais pobres, em muitos casos deslocalizados das "ilhas" ou do centro para a periferia da cidade, foram ineficazes.

Desde as décadas de 30 e 40 do século XX até a actualidade, as políticas de habitação social em Portugal, nomeadamente no Porto, mobilizaram recursos públicos e tiveram impactos decisivos evidentes sobre o bem/mal-estar colectivos, a coesão/conflito social, a economia, o (des) equilíbrio ecológico, a (des) articulação entre alojamento e os diferentes sistemas sociais. A partir dos anos 70 do século XX, apesar de algum aumento do investimento, as políticas públicas de habitação nunca atingiram o crescimento de outras políticas como a saúde e a educação, mantendo-se a níveis muito baixos.

3 No censo de 1864, nas freguesias do centro viviam cerca de 30% da população do Porto, que arrendavam ou subalugavam compartimentos, partes de compartimentos e escadas. Eram as chamadas "colmeias humanas" em que se transformaram as antigas casas abandonadas pelos burgueses ricos do Porto, quando mudaram para novas zonas em expansão na cidade (ZILHÃO, 2015). Segundo Santos (2003), num levantamento feito em 1963, 51% das famílias na zona da Ribeira Barredo viviam numa única divisão.

Com a liberalização do crédito bancário, as populações foram levadas a resolver de forma individualizada o seu problema habitacional, deslocalizando-se para a periferia da cidade do Porto e das cidades vizinhas. Segundo o estudo sobre Finanças e Habitação do Centro de Estudos Sociais de Universidade de Coimbra (2015), a resolução privada dos problemas de habitação permitiu à Banca o controle desse bem essencial, bem como assegurou a sua própria capitalização.

> A banca conseguiu não só capturar parte dos lucros dos construtores na esfera da produção como extrair ainda uma parte dos salários dos trabalhadores com o endividamento hipotecário (SANTOS; TELES; SERRA, 2014, p.53-4).

O investimento da cidade nos seus 48 conjuntos de habitação social[4] foi maior que o investimento feito no nível nacional.

As casas das "ilhas"[5] têm sido, até à actualidade, habitações económicas e versáteis que permitem soluções inventivas de gestão do espaço. Garantiram à população de baixo rendimento o direito à cidade, com acesso fácil a serviços e lugares de consumo, apesar da exiguidade do espaço, de alguns problemas graves na qualidade da construção, que se agravam com a ausência de manutenção, como a humidade crónica devido à falta de circulação de ar e as instalações sanitárias colectivas e sem conforto.

Representaram e representam, ainda hoje, uma forma de resistência e estratégia de sobrevivência dos pobres dentro da cidade, como tipo de habitação de baixos custos e rendas baixas, que

4 De acordo com Queiroz (2015), em 2011 o número de fogos de habitação social no Porto rondava os 15% e a fatia da população aí residente, 14 %, o que representa uma percentagem 5 vezes maior que a média nacional.

5 Os promotores das "ilhas" foram os pequenos comerciantes e artesãos que utilizaram as suas poupanças nesta actividade "imobiliária" para conseguirem um lucro expedito (ZILHÃO, 2013). Aproveitaram as regras da Câmara que lhes facultavam liberdade de construção, desde que não fosse visível da rua. Em 1939, existiam 13.000 casas em "ilhas" onde habitavam cerca de 1/5 da população do Porto (VÁZQUEZ; CONCEIÇÃO, 2015).

SUMÁRIO

permitiu o abrigo possível e a adaptação à vida urbana das famílias operárias, de empregados de pequeno comércio, serviços pessoais e artesãos. Em 2011, ainda habitavam nas "ilhas" 5% da população do Porto.

Nos últimos anos, esse modo de habitar tem conquistado visibilidade devido a trabalhos académicos, à televisão e aos jornais, nesse caso, por vezes devido a problemas relacionados com as condições habitacionais. Mais recentemente, as "ilhas" têm sido identificadas como possível património arquitectónico da cidade, como um lugar de relações sociais positivas, onde é possível preservar laços sociais e solidariedades locais. Apresentam-se assim como um objecto de investigação sociológica, antropológica e arquitectónica:

- continuam a ser um modo de habitar usado por muitos, que nelas pretendem continuar a viver;
- demonstram uma capacidade de resistência, apesar das deficiências habitacionais;
- apresentam características únicas nos modelos de habitação que se desenvolveram nas cidades para habitação de famílias operárias e de outros trabalhadores pobres;
- algumas ocupam espaços paisagísticos privilegiados na cidade;
- têm condições para serem um potencial património histórico vivo.

Um estudo recente, publicado em 2015, identificou ainda na cidade do Porto 957 "ilhas" com 8.265 alojamentos, onde residem 4.900 agregados familiares com cerca de 10.400 residentes (VÁZQUEZ; CONCEIÇÃO, 2015). Continuam, por isso, muito presentes na morfologia urbana da cidade e permanecem em quase toda a cidade do Porto e concelhos periféricos.

A articulação entre o espaço público/privado[6] das "ilhas" facilita a criação de relações significativas de proximidade, solidárias e socializadoras, e representam ainda hoje um local habitado e vivo em territórios urbanos que estão a perder população.

Tal modo de habitar tem provado a sua capacidade de resistência, garantindo à população de baixo rendimento o direito à cidade, com acesso a serviços e a espaços de consumo. A "ilha" é um espaço de mediação entre o privado e o público, entre o doméstico e o colectivo; é um lugar de estar, de dormir, de receber e que transforma o espaço doméstico numa estrutura de grande singularidade espacial, física e ambiental, ocupado de maneira estável e claramente identificado. Além de virtualidades, como habitações económicas e versáteis, os espaços colectivos revelam-se locais de relações significativas de proximidade e relações de solidariedades que favorecem dinâmicas de entreajuda e de socialização.

As "ilhas" são pequenas comunidades onde a vida é compartilhada, às vezes com conflitos, muitas vezes fraternalmente, funcionando como um seguro contra os riscos das vidas muito difíceis. Fazem parte da cidade, às vezes invisíveis, outras vezes não, mas representam a cidade habitada contra a desertificação e o encerramento do pequeno comércio local. Podem ainda assumir-se como comunidades que contrariam a "sociedade líquida", de acordo com o conceito de Bauman.

6 Os corredores das "ilhas" – os pátios e as varandas – são locais onde crianças, adultos e idosos podem permanecer, criar relações e viver em conjunto com segurança. Na "ilha" reabilitada, onde já estão instalados novos agregados, é possível ver hoje os idosos, que sempre aí viveram, a conviver com as crianças recém-chegadas; os adultos a ajudarem idosos a estender roupa, a baterem na porta só encostada para perguntar se é necessário alguma coisa, a trazer compras da rua, a partilharem refeições, conversas, jornais e até o cuidado e as brincadeiras com os animais.

AS POLÍTICAS DE ALOJAMENTO E O SERVIÇO SOCIAL

O Serviço Social tem normalmente um papel importante na gestão dos processos de habitação social, pois está na primeira linha de acolhimento da população com problemas de privação de condições de alojamento; constrói diagnósticos sociais em função desses processos; intervém nos processos de deslocalização e alojamento das famílias; estimula a adaptação ou a apropriação, face a novos modos de habitar; promove a organização dos atores sociais locais; intervém nos processos de mediação com outros sistemas sociais; gere e organiza a prestação de serviços sociais presentes nos territórios.

Na "ilha" em reabilitação, existiam 43 casas, mas, no início do processo de reabilitação, apenas 13[7] estavam habitadas. Dos 21 moradores, 75% nasceram na "ilha", tendo a mais velha 91 anos, enquanto os restantes 25% dos moradores começaram aí a viver quando casaram. Alguns princípios orientaram a intervenção realizada.

- Respeito pela vontade manifestada por todos os moradores de permanecerem no local de residência durante as obras. Assim, a construção foi faseada e foi necessário conciliar obras no terreno com a presença dos moradores. Tal situação gerou problemas inevitáveis na programação e no desenrolar dos trabalhos de reabilitação das casas, bem como perturbou a vida quotidiana dos moradores, sendo resolvidos no decurso do processo.
- Respeito pela vontade dos moradores na resolução dos problemas identificados, bem como nas decisões a tomar relativamente aos novos projectos das casas.
- Apoio psicossocial junto à população residente, confrontados com a vontade e o sonho de verem as suas casas reabilitadas, mas ao mesmo tempo com medo das mudanças inevitáveis no modo de habitar.

7 Durante os últimos anos, muitas casas ficaram desocupadas por morte dos moradores, por transferência para outros agrupamentos ou por saídas por diversas razões.

De treze casas habitadas passariam a 35, o que significa a entrada de 22 novos agregados, numa comunidade que se mantinha inalterada há dezenas de anos. A possibilidade de aumento das rendas e das despesas de manutenção, bem como a certeza de entrada de novos moradores, agravou medos e sentimentos de insegurança generalizados, mas de forma mais acentuada na população mais idosa, alguns com problemas mais ou menos graves de mobilidade.

- Garantia de mediação entre os moradores e os serviços importantes, como a Empresa Municipal da Habitação, responsável pela obra de reabilitação; as empresas de construção intervenientes; os serviços de água, energia, gás, bem como as operadoras de telecomunicações. A situação foi ainda mais complexa para os moradores que, antes de acederem à casa reabilitada, durante a 1ª fase de reabilitação, tiveram que mudar provisoriamente para casas apenas melhoradas nalguns aspectos básicos. Ainda que provisoriamente, foi necessário garantir o acesso a todos os serviços. A mediação com os serviços municipais de habitação social foi da maior importância em todos os processos logísticos de mudança, nas pequenas reparações e na resolução das dificuldades da convivência quotidiana dos moradores, com um estaleiro de obras em que o seu local de habitação obrigatoriamente se transformou.

Assim a intervenção social numa perspectiva de garantia do direito à habitação básica, segundo o conceito da UNESCO, implicou um dispositivo de acção que articulou conhecimentos profissionais numa perspectiva multidisciplinar, nomeadamente de arquitectura, engenharia, geologia[8] e as diferentes ciências sociais que permiti-

8 Em Janeiro de 2016, devido a contratempos de consolidação de uma escarpa que existe na zona, ocorreu um grave problema de derrocada de um muro, devido a chuvas muito intensas, num dos extremos do território ocupado pela "ilha". Esse problema obrigou a realojamento de um agregado e apoio psicossocial a toda a população que ficou em estado de choque. Foram necessários estudos complementares para a resolução de problemas de estabilidade dos terrenos não previstos inicialmente.

SUMÁRIO

ram a compreensão, a interpretação e a intervenção nos modos de vida, nos modos de habitar, nos processos sociais relacionados com a gestão e a organização dos espaços públicos e privados, nos processos de socialização, na vida dos grupos, na história individual e colectiva, para facilitar a negociação, a mediação e para estimular a capacitação da população para a participar e tomar decisões sobre o que lhe dizia respeito.

A INTERVENÇÃO SOCIAL NOS COMPLEXOS PROCESSOS DE REABILITAÇÃO DAS "ILHAS" DO PORTO

As políticas sociais de habitação são realidades dinâmicas e aplicadas em contextos concretos, que actualmente se confrontam com fenómenos como o crescimento da exclusão social e territorial; a estigmatização das populações que usufruem de alojamento social; as instabilidades decorrentes das novas estruturas familiares; os desequilíbrios demográficos, nomeadamente o envelhecimento da população; os fluxos migratórios e o desemprego, bem como os novos comportamentos gerados por valores e modos de vida emergentes ou novos riscos no nível da segurança individual e colectiva.

A intervenção social no campo da habitação, como em qualquer outro (DUBET, 1996), não tem unidade, nem é linear, pois é atravessada por uma pluralidade não hierárquica de sistemas e lógicas de acção[9] definidas pelas relações sociais em cada momento. Essas lógicas não podem ser ignoradas porque irrompem inevitavelmente e interferem na acção, independentemente da vontade e da organização dos actores sociais.

9 Consideram-se as lógicas como formas de pensar, de ver, de reflectir, de trabalhar, de avaliar, de conceber, que dão sentido ao agir e por isso condicionam e explicam os comportamentos. As lógicas são construídas por razões e motivações nem sempre visíveis ou explícitas, mas que se ligam a valores, objectivos, necessidades e expectativas.

A intervenção dos assistentes sociais na reabilitação da "ilha" teve que articular as várias lógicas em presença, que foram objecto de mediação entre os diferentes interesses em presença:

A lógica das políticas – O problema da falta de alojamento é reconhecido como uma questão social, mas as respostas exigem recursos elevados, as soluções demoram, não se podem resolver por decreto! No caso das "ilhas", é necessário enfrentar a complexidade das situações da propriedade privada de maioria delas, as dinâmicas comunitárias muito enraizadas, os complexos problemas de reabilitação do edificado, os processos de realojamento, a gestão do paradoxo entre o controlo social necessário à aplicação das políticas e a emancipação dos moradores.

A lógica do mercado – No campo do alojamento social existe diversidade de objectivos entre os diferentes agentes promotores ou intervenientes e cruzamento entre interesses públicos e privados. A maior parte da "ilhas" são privadas e, no momento actual de expansão do turismo no Porto, os proprietários querem vender ou reabilitar para o turismo, afastando a população que as habitava tradicionalmente, se não ocorrer intervenção pública reguladora. São exemplo dessas lógicas diversas, os debates actuais sobre a distribuição de recursos para a reabilitação urbana, o funcionamento do mercado imobiliário e turístico que, no caso do Porto, está a empurrar os moradores pobres do centro para a periferia.

A lógica das populações – Muita da população habita nelas há já muito tempo. As "ilhas" e a sua localização garantiam acesso a transportes e infraestruturas diversas, acesso a serviços e vida comunitária com relações de proximidade. O custo da habitação não punha em causa o acesso a outros recursos, nem a sobrevivência, por isso as "ilhas" resistiram. Mas são comunidades que resistem à mudança, que temem a integração de novos elementos.

A lógica profissional – As políticas atribuem aos profissionais uma função social que confere legitimidade no seio da comunida-

SUMÁRIO

de onde o profissional exerce a sua acção. Nesse caso concreto, foi muito evidente a necessidade de mediação entre os arquitectos, engenheiros, trabalhadores diversos, nomeadamente da construção civil, e os moradores. Para os assistentes sociais não foi fácil enfrentar os paradoxos na acção profissional entre a garantia dos direitos e as oportunidades de acesso, entre as necessidades e a escassez de recursos, entre as exigências da acção e as prescrições e normas, entre os interesses da população e outros interesses em presença.

A MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE (RE) ALOJAMENTO

A mediação é necessária para flexibilizar as políticas de habitação a fim de se ajustarem às singularidades e para articular interesses das populações junto dos sistemas que garantem o acesso ao direito à habitação e a tudo que isso implica.

A mediação exerce-se sempre em contextos de intersubjectividade (MACQUET; VRANCKEN, 2006), centra-se nas situações que se desenrolam entre as pessoas, as trocas, as reciprocidades, os debates, diferendos e acordos sobre o que se passa no consciente e inconsciente de cada um. Trata-se de uma verdadeira coordenação simbólica exercida entre os indivíduos nas interacções sociais.

A mediação tem que ter por base o conhecimento que decorre do contacto quotidiano com as populações. Esse contacto directo e o conhecimento empírico que proporciona permitem identificar problemas, que podem não ter visibilidade, podem nem ser reconhecidos pelos mais próximos, mesmo pelos actores profissionais com quem interagem, bem como nem sequer são enunciados claramente por quem os sofre.

Nesse processo, a mediação foi muito importante para defender os interesses dos moradores e adaptar as soluções às condições existentes. Por exemplo, foi difícil a escolha das casas provisórias que seis dos agregados habitaram temporariamente durante a 1ª

fase das obras de reabilitação. Não só tiveram que mudar de casa, o que já era complicado, como foram habitar casas apenas ligeiramente melhoradas e sabiam que dali a meses teriam que mudar uma segunda vez.

Ao transtorno da mudança juntava-se a insegurança relativa às casas provisórias ainda não reabilitadas. Essas casas, há muito desabitadas, estavam impregnadas de histórias do passado que só os moradores conheciam. Um caso exemplar foi o de uma moradora idosa e com pouca mobilidade que se recusava a mudar para a casa provisória objectivamente mais adaptada às suas condições de mobilidade. Insistia em querer uma casa que tinha escadas de acesso que visivelmente não podia subir, mas que anteriormente tinha sido habitada por uma família com quem teve no passado muita afinidade.

Foi necessário acompanhá-la na tentativa concreta de subir a escada da casa que pretendia. Como era evidente para a assistente social, mas não para a moradora em questão, não conseguiu subir, apesar dos seus esforços e da sua motivação. Mas essa impossibilidade experimentada criou condições para ela pensar nas alternativas possíveis e durante esse processo manifestou o porquê da sua recusa em ocupar a casa que parecia a mais ajustada. Percebemos que a sua recusa tinha a ver com o facto de a casa ter sido habitada por uma pessoa pouco valorizada na “ilha” e que mantinha a habitação muito abaixo dos padrões de limpeza e manutenção considerados normais pela idosa em questão. Vencida a primeira resistência, com a experimentação da impossibilidade de subida da escada de acesso, foi proposta uma visita à casa não desejada, antes recusada, mas finalmente aceite. A casa limpa e renovada, muito diferente da imagem anterior que a moradora tinha na memória, foi uma surpresa e a moradora mudou de opinião, optando pela casa que melhor se adaptava às suas condições físicas.

Durante o período das mudanças, o clima criado pela mediação feita entre a equipa que ajudou nas mudanças e os moradores foi

SUMÁRIO

fundamental. O acompanhamento permitiu controlar os factores de sofrimento associados à mudança, ao luto a ser feito pela perda simbólica da casa de uma vida, dos objectos significativos que tiveram que ser abandonados ou simplesmente guardados até a entrega da casa reabilitada.

A mediação assegurada junto da equipa[10] pela assistente social desenvolveu a sua capacidade para uma maior sensibilidade social, com aumento da compreensão sobre as situações de cada agregado, para ajustar a intervenção e evitar os sofrimentos desnecessários de perda. A equipa foi muito importante nas mudanças iniciais, durante esse período de grande impacto na vida dos moradores. Toda a mediação feita pela assistente social, a partir do seu conhecimento sobre as histórias de vida dos moradores e a sua interpretação sobre o impacto da mudança no seu bem-estar, transformou esse grupo num aliado para os moradores, o que reduziu a insegurança e os medos da mudança.

Uma situação interessante foi a forma como se resolveu o problema de um morador idoso que, desde a morte da mulher (sete anos antes), nunca mais tinha ido ao quarto do casal, que se situava num sótão. Primeiro para não se confrontar com os sinais da morte e da perda; mais tarde, pelas dificuldades de mobilidade. Quando se tratou de fazer a mudança, a brigada verificou que o referido quarto tinha roupas de casa e de vestir em péssimo estado de conservação. No entanto, o morador informou à equipa que deveria guardar tudo. A equipa esperou a assistente social para, em conjunto, decidir o que deitar fora, mas sem obrigar o senhor a tomar decisões dolorosas. Assim, verificado o que poderia ainda corresponder às memórias do morador, como a roupa da sua mulher, foi preservado para ele escolher o que pretendia doar ou guardar. O que era não aproveitável, o

10 A equipa era composta por uma brigada de trabalhadores especializados como electricistas, carpinteiros ou indiferenciados.

que correspondeu a inúmeros sacos de roupa sem possibilidades de aproveitamento, foi retirado sem que o morador tivesse consciência e sofresse com essas perdas simbólicas.

Outro exemplo ocorreu também com uma moradora idosa, viúva sem filhos, que vivia numa casa com três quartos, mas que tinha optado por uma casa menor e com quarto no rés-do-chão. Nesse caso, o paradoxo que a senhora enfrentava era querer uma casa menor e, ao mesmo tempo, ter toda uma estrutura de mobiliário para uma casa de dois pisos com três quartos, o que a obrigava a tomar as decisões dolorosas sobre o que guardar e o que dispensar. Com o acompanhamento da assistente social, a equipa de mudanças reduziu significativamente o sofrimento da moradora, que foi ouvida relativamente aos móveis que ela mais queria preservar, não poupando tentativas às vezes infrutíferas para preservar as peças, mesmo quando isso aumentava o seu trabalho, mas que permitiu à moradora verificar as (im) possibilidades reais.

No processo de interacção das populações no seu quotidiano, os assistentes sociais assumem quase sempre o papel de profissional de mediação com diferentes serviços de acção social, habitação, saúde, entre outros. Os serviços públicos ou os serviços de consumo em geral precisam constantemente se legitimar, porque nos estados actuais mudam de forma permanente, com uma certa indeterminação, e os seus compromissos são precários e frágeis (MACQUET; VRANCKEN, 2006). Os assistentes sociais podem aproveitar tais necessidades de legitimação como oportunidades para defender os interesses das populações com a utilização da informação disponível para influenciar o poder, assegurar a defesa dos interesses da população e consolidar ou aumentar os recursos disponíveis.

Depois de terminada a 1ª fase de obras, o objectivo da mediação foi sobretudo com o arquitecto e os serviços municipais da habitação, para corrigir alguns erros da concepção do projecto e encontrar as soluções possíveis.

SUMÁRIO

Durante as mudanças, a intervenção ocorreu junto dos serviços de energia e gás. Por exemplo, numa das situações estava prevista como inevitável uma demora de um a dois dias na ligação dos serviços de energia. Nos contactos estabelecidos com a empresa de energia, a assistente social informou que divulgaria publicamente a responsabilidade da empresa se as consequências fossem graves para o morador que precisava de oxigénio durante a noite. A ligação, que deveria ocorrer no prazo de dois dias, foi feita nesse mesmo dia, em horário nocturno[11].

A mediação pressupõe assim a mobilização dos interesses das várias instituições e sistemas envolvidos para elaborar as decisões: negociar os meios para realizar as actividades, desenvolver as etapas necessárias para conseguir as mudanças com adaptação dos meios às necessidades definidas pelas pessoas a que a intervenção diz respeito.

A PARTICIPAÇÃO E O SABER

A participação dos moradores na planificação dos projectos de reabilitação das suas casas foi estimulada. Em vários espaços foram ouvidos e deram as suas opiniões. Reflectir agora sobre a sua participação demonstra que a sua falta de experiência na leitura de projectos e mesmo de maquetes impossibilitou soluções que fossem mais ajustadas aos seus modos de vida e particularidades. Por exemplo, os mais idosos insistiram em ter um quarto autónomo no rés-do-chão. A equipa de arquitectos procurou garantir esse quarto[12], mas quando as casas ficaram prontas verificou-se que o quarto era demasiado pequeno.

11 Claro que caso a empresa não o tivesse feito, o bem-estar e mesmo a vida do morador não iriam correr riscos, pois foi prevista uma solução alternativa com o apoio dos vizinhos.

12 No rés-do-chão, apesar do espaço exíguo, tiveram que ficar as casas de banho, bem como uma coluna de ar que garante a circulação de ar necessária ao combate à humidade.

O exemplo revela que teria sido necessário recriar um espaço real provisório com cartões, tecido ou outros materiais que criassem o espaço concreto para que os moradores pudessem situar e experimentar o tamanho real que os quartos iriam ter. Na verdade, as casas que ficaram no rés-do-chão com um espaço aberto foram depois avaliadas como mais adaptadas aos idosos que não podiam subir escadas. Como refere Delgado (1999, p. 212), "[...] *these new forms of practice will utilize principles such us empowerment, capacity, enhancement, participation, among other to guide interventions"*.

Foi necessário estimular o envolvimento dos habitantes na procura de soluções para a reabilitação, mas isso implicava a construção real de capacidades para a participação, o seu desenvolvimento individual e colectivo, o conhecimento dos seus problemas, as expectativas e os recursos para que as soluções encontradas assegurassem a habitabilidade e promovessem uma gestão do espaço adequada.

PARTICIPAÇÃO E PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO

A participação na resolução e nas decisões sobre os assuntos do seu interesse, no caso da habitação, é fundamental, porque se as populações têm problemas de habitação devem fazer parte das soluções a encontrar. Por outro lado, contribui para fortalecer o "eu" dos sujeitos, para que seja mais positivo, para aumentar a sua capacidade de crítica e de compreensão da rede de relações sociais e poderes existentes no campo do direito à habitação.

Não obstante, a relação entre as populações e os sistemas e políticas sociais torna-se difícil porque a participação das populações é menosprezada. A falta de participação das populações, para além de ser desvalorizada socialmente, também encontra obstáculos na própria incapacidade para participar, por dependência, falta de recursos necessários, desigualdade na distribuição do poder e no acesso a centros de decisão ou recursos de saber, com a consequente difi-

SUMÁRIO

culdade de argumentação para defender os seus interesses devido a uma identidade social frágil, relacionada com o seu estatuto desvalorizado ou mesmo estigmatizado.

Os processos de comunicação são elementos constituintes da participação, mas, devido às diferenças culturais, ao pouco domínio sobre códigos linguísticos, a participação pode ser difícil. Por isso mesmo, quando faz parte dos princípios da intervenção, pode ser menosprezada nos contextos de acção com pretextos de falta de tempo, de incapacidade e falta de vontade das populações, com argumentos de que é necessário evitar conflitos, entre muitas outras justificações.

A sensibilidade do assistente social pode perceber, por um inesperado mutismo ou atitude passiva, por uma comunicação agressiva, os descontentamentos, as desconfianças e o mal-estar que foram gerados, fora do contexto em que a situação comunicacional ocorre, por outros actores ou situações inesperadas.

Os profissionais com alto nível de qualificações escolares que intervêm nos processos de habitação social, como arquitectos e urbanistas, exercem um poder simbólico sobre as populações que se autoexcluem dos processos de debate e participação, pela consciência da sua ignorância face a esses especialistas. Os decisores, com o seu poder instituído, podem involuntariamente ou não, provocar reacções de defesa pelo controlo social que limita a participação dos moradores com receio de perda de eventuais "benefícios". Os medos de participação retiram a coragem para dizer o que pensam, colocar dúvidas, interrogar. Por outro lado, quando intervêm em contextos colectivos, podem utilizar termos e formas de comunicar desadequadas aos contextos de debate e análise dos processos, criando mal-estar, reacções negativas mesmo contra os seus interesses. Os próprios moradores, quando as discussões entre eles se tornavam mais emotivas, ficavam perturbados e colocavam em causa a sua participação em futuras reuniões.

Proporcionar ajuda na reformulação e estruturação dos discursos, na preparação dos momentos de comunicação e aproveitar os momentos informais de contacto para os transformar em lugares onde possam tomar a palavra asseguram o treino para elaborar discursos, construir autonomia e confiança em si, para debloquear as dificuldades de expressão, o receio de falar em público, de apresentar argumentos estruturados. Criam também condições para o exercício inalienável das pessoas se ocuparem dos seus problemas e terem um papel activo nas decisões que lhe dizem respeito. O espaço físico onde ocorre o processo participativo também influencia as interacções[13]. Podem significar valorização ou desvalorização das actividades que aí ocorrem. Locais socialmente valorizados, com estabelecimento de clima de segurança psicológica, podem favorecer as condições objectivas para uma verdadeira participação, num clima de confiança e abertura necessários.

O ALOJAMENTO E A ADVOCACIA SOCIAL

A população procurou, mais ou menos conscientemente, alguma forma de organizar os seus interesses e jogar tacticamente com as regras dominantes para desenvolver as suas estratégias e acções.

Um outro processo muito desafiante para a assistente social foi a fase do alojamento definitivo e a estruturação dos critérios para o realojamento, articulando alguns aspirações dos moradores nem sempre possíveis de conciliar com os interesses colectivos.

Uma primeira medida foi chegar a um consenso relativamente à antiguidade dos moradores na "ilha", porque esse era um critério

13 Paulo Freire (1972) afirma que a mudança não ocorre se as condições objectivas não mudarem também. Considerando a importância dos contextos valorizados e qualificantes, sempre que se realizaram, as reuniões amplas ocorreram em espaços nobres da cidade ou em espaços cuidados para o efeito. Quando as reuniões ocorreram na "ilha" procurou garantir-se o arranjo do espaço.

SUMÁRIO

de preferência na escolha das casas a habitar definitivamente. Além disso, outro critério tinha ficado decidido nas reuniões com o responsável político da habitação social: se as casas originais tivessem sido reabilitadas[14], os moradores que assim o quisessem poderiam voltar definitivamente a elas, independentemente da composição do agregado. Esse segundo critério veio tornar mais complexo o processo de (re) alojamento dos moradores que se desenvolveu em quatro etapas:

1. antes do início da obra, alojamento provisório de seis agregados para libertar e delimitar o espaço de construção[15];
2. depois de terminada a 1ª fase da obra, alojamento definitivo para dez agregados;
3. também depois de terminada a 1ª fase, alojamento provisório em casas já reabilitadas para 3 agregados;
4. no final da obra, alojamento definitivo dos 3 agregados que esperavam o regresso às casas originais.

A construção da "ilha" remonta ao século XIX. Na maior parte dos casos, os pais dos actuais moradores já aí habitavam, porém não existia registo dessa antiguidade, porque a "ilha" foi expropriada aos proprietários privados depois do 25 de abril de 1974 e, só nessa altura, se iniciaram os registos dos Serviços de Habitação da Câmara Municipal do Porto. Foi, portanto, necessário chegar a acordo entre todos os moradores sobre a antiguidade do titular do arrendamento na "ilha". Não foi muito difícil, porque a maioria deles tinham aí nascido ou estavam nas casas desde o seu casamento, conheciam-se por isso desde há muito tempo.

14 Das 43 casas, foram reabilitadas 35. Algumas foram demolidas para dar lugar a passagens que não existiam anteriormente e que eram necessárias por questões de segurança ou para garantir acesso mais fácil entre as várias casas.

15 A demarcação facilitou as obras, bem como garantiu condições de segurança obrigatórias, quer para moradores, quer para os trabalhadores do estaleiro de obra.

Estabelecido esse primeiro mapa de antiguidade aceite por todos, foi necessário proceder à distribuição das casas já prontas que correspondiam às casas originais. Nessa fase, foram alojados definitivamente dez agregados. Três regressaram às suas casas de origem e sete agregados, por ordem de antiguidade, escolheram, entre as casas disponíveis, as que se ajustavam aos seus agregados e aos problemas de mobilidade.

Os três agregados que deveriam esperar pela conclusão das obras de última fase para regressarem às casas de origem, escolheram por ordem de antiguidade as casas restantes, visto que eram provisórias.

As interacções necessárias para construir com a população todo o processo de decisão e escolhas múltiplas foram intensas e exigiram muita capacidade de escuta. As pessoas precisaram ser estimuladas para reflectirem sobre o significado das suas experiências, das suas preferências, para as possibilidades que se abrem com a mudança, sobre os riscos e as vantagens das escolhas, sobre os direitos e deveres inerentes, sobre o funcionamento e os regulamentos institucionais e dos diferentes serviços de apoio. Foi necessário garantir tempo e meios para explicar os seus pontos de vista, avaliar os acordos estabelecidos regularmente, clarificar procedimentos. Muitas vezes, as decisões eram paradoxais e com contradições entre os interesses individuais e as regras colectivas estabelecidas pelos próprios moradores.

Durante todo o processo, foi necessário estabelecer e provocar o diálogo entre decisores políticos, profissionais de vários campos envolvidos em todo o processo de realojamento. Nessa linha, o estímulo ao associativismo e o apoio na formação dos actores colectivos poderiam ter desempenhado um papel de maior importância, mas não cabe neste artigo desenvolver problemas relacionados com a participação *versus* manipulação que envolveu o processo participativo.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse modo tradicional de habitar no Porto e cidades à volta do Porto tem mostrado uma grande capacidade de resistência e tem virtualidades importantes que se podem preservar com a reabilitação das "ilhas".

Procuramos reflectir sobre alguns aspectos do papel do Serviço Social no processo de renovação e reabilitação das "ilhas", para garantir uma intervenção social que favorecesse a inclusão social, a emancipação e defesa dos direitos das populações e o seu direito à cidade e a viver em comunidades socialmente seguras e geradoras de relações sociais positivas.

Tal experiência teve como resultados fundamentais:

- o aprofundamento do conhecimento e da interpretação dos modos de vida e modos de habitar dessas pequenas comunidades, para construir diagnósticos sociais fundamentados a fim de avaliar e procurar as soluções possíveis, articulando os interesses e as necessidades das populações, os recursos disponíveis, os interesses e os saberes diversos em presença;
- a influência nas dinâmicas sociais, intervindo nos processos de mediação e negociação entre as populações e sistemas sociais, ao promover a capacitação dos moradores para a participação nos processos de deslocalização e alojamento das famílias, na gestão dos territórios e do edificado, com garantia de respeito pelos direitos sociais e humanização dos processos políticos;
- a valorização e a promoção de relações positivas de vizinhança, com respeito pela história, pela cultura e pelos saberes da comunidade;
- a possibilidade de que o processo decorresse com respeito pelos direitos dos moradores, evitando sofrimentos pessoais e violências simbólicas desnecessárias.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Community**: seeking safety in an insecure world. Cambridge: Polity Press. 2001.

DELGADO, M. **Social work practice in nontraditional urban settings**. New York: Oxford University Press, 1999.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Piaget, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1972.

MACQUET, C.; VRANCKEN, D. **Le Travail sur soi:** vers une psychologisation de la société. Paris: Belin, 2006.

QUEIROZ, J. **No centro, à margem**: sociologia das intervenções urbanísticas habitacionais do Estado no centro histórico do Porto. Porto: Afrontamento, 2015.

SANTOS, A. C.; TELES, N.; SERRA, N. Finanças e habitação em Portugal. **Cadernos do Observatório** [online], n. 2, 2014. Disponível em: **<**http://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/documentos/cadernos/CadernoObserv_II_julho 2014.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

SANTOS, M. O centro histórico do Porto. In: SEIXAS, P. C.; SANTOS, P. M.; ARAUJO, H. G. (Org.). **Pluralidades portuenses**. Porto: Livraria Civilização, 2003. p. 23-58.

SEIXAS, P. Ilhas e novos condomínios: crítica para uma cidade melhor. In: SEIXAS, P. C.; SANTOS, P. M.; ARAUJO, H. G. (Org.). **Pluralidades portuenses**. Porto: Livraria Civilização, 2003. p. 209-232.

VÁZQUES, I. B.; CONCEIÇÃO, P. (Coord). **Ilhas do Porto:** levantamento e caracterização. Porto: Município do Porto, 2015.

ZILHÃO, A. **O centro do Porto**: formação e evolução (1850-2001). Santo Tirso: Editorial Novembro, 2015.

CAPÍTULO 9

POLÍTICAS PÚBLICAS DE HABITAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL: REALIDADE OU UTOPIA?[1]

Roselene de Souza Portela
Sandra Helena Ribeiro Cruz
Welson de Sousa Cardoso

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre o processo de inclusão social e de acesso às políticas públicas, em especial a política habitacional. Tais reflexões foram balizadas a partir do estudo realizado sobre remanejamento e desapropriação no âmbito do Programa de Macrodrenagem da Estrada Nova (PROMABEN), em Belém/PA.

O PROMABEM assumindo alto grau de importância para o conjunto da cidade, se constitui em intervenção de saneamento como

> [...] um investimento na saúde, no meio ambiente, na geração de emprego, na qualidade de vida e, acima de tudo, no resgate da dignidade de quem vive em condições de extrema pobreza e exclusão social (BELÉM, 2011).

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com gestores do programa, moradores da Estrada Nova e lideranças de movimentos sociais. Além disso, desenvolveram-se

1 O presente capítulo é fruto de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Urbanas e Movimentos Sociais na Amazônia Globalizada da Universidade Federal do Pará (GPPUMA/UFPA).

ainda visitas institucionais que favoreceram o acesso aos estudos de impacto ambiental e às elaborações técnicas produzidas e divulgadas publicamente pelas instâncias governamentais; o levantamento de processos impetrados nas instâncias de justiça pelos movimentos em defesa do direito à moradia e consulta em matérias da imprensa. Acrescenta-se, ainda, a visita monitorada por técnicas sociais nas áreas atingidas pelo PROMABEN.

A pesquisa se apoiou em referências teóricas da sociologia urbana, cuja centralidade está em analisar a relação entre Estado, urbanização capitalista e segregação social, bem como em autores regionais que auxiliaram na análise e apreensão dos determinantes do objeto estudado.

A partir de uma base teórico-histórica e de pesquisa de campo, desenvolveu-se uma interpretação sobre os processos de formação das cidades na Amazônia, tendo como referência o modelo de acumulação do capital e os efeitos segregativos exercidos por projetos urbanísticos sobre as condições de moradia.

Adota-se, portanto, a perspectiva teórica que interpreta a dinâmica urbana como produto da acumulação do capital e considera a segregação social como uma forma específica e fundamental de se produzir a cidade capitalista no Brasil e na Amazônia, numa perspectiva que permitisse verificar os efeitos segregativos que foram gerados a partir do PROMABEN. Desse modo, o conceito de segregação social teve a função de explicar os efeitos gerados pelo PROMABEN sobre a condição de moradia.

No presente capítulo, a análise percorrerá o caminho do planejamento como dimensão da política habitacional que, ao ser agregada em projetos de saneamento, assume lugar secundarizado nesse mesmo planejamento, evidenciando que a população afetada não vislumbra o direito à moradia nas áreas circunscritas ao PROMABEN, tornando inócuo o direito à cidade.

A QUESTÃO HABITACIONAL NO PLANEJAMENTO E GESTÃO DE CIDADES: INCLUSÃO SOCIAL *VERSUS* SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL

A cidade, considerada reflexo da sociedade capitalista, apresenta-se tal qual está estruturada essa formação econômica e social. Tomando-se como exemplo a questão habitacional, pode-se afirmar que o espaço na sociedade capitalista é segregado, destinando áreas "nobres" às classes mais abastadas economicamente. São áreas urbanizadas e equipadas com serviços coletivos. Assim, o constante processo de elevação dos custos de uso do solo urbano impede o acesso do cidadão comum.

Em contrapartida, as classes de baixo poder aquisitivo passam a morar em áreas localizadas próximas ao núcleo central, porém deterioradas ou inadequadas à urbanização, tais como morros de difícil acesso e margens inundáveis de riachos ou córregos. Essas populações caracterizam-se por possuírem insuficientes condições de habitação e uma enorme carência de serviços urbanos, predominando, assim, a ausência de políticas públicas que garantam a essas áreas formas de habitabilidade adequada. Dessa maneira, a segregação socioespacial demonstra que o sistema capitalista lança seus "tentáculos" de exploração para além da esfera de produção, marcando, também, presença nos locais de reprodução da classe trabalhadora.

Para Sposito (2004), a segregação urbana pode ser vista e entendida como um processo estrutural, ou seja, os principais fatores que geram a autossegregação e a segregação induzida encontram-se na própria sociedade: no modo como a sociedade encontra-se organizada e funciona, no estilo de vida e na cultura dominante.

Villaça (2001) argumenta que os processos de segregação definem a divisão social do espaço que colabora para o surgimento de vários problemas, sobretudo referentes à questão da moradia. A espacialidade urbana é marcada, de um lado, pela exclusão de

SUMÁRIO

muitos e, de outro, pelas melhores condições de vida de poucos. Ainda de acordo com esse autor, o Estado seria o responsável pela reprodução geral da dinâmica capitalista, viabilizando a reprodução do capital e a do trabalho, com investimentos produtivos para auxiliar a acumulação e, ao mesmo tempo, por meio de gastos públicos que legitimariam a sociedade capitalista, escamoteando as diferenças sociais por meio do seu caráter assistencialista.

Assim, o urbano constitui, ao mesmo tempo, espaço de acumulação do capital e também espaço de reprodução das classes trabalhadoras, evidenciando a divisão da sociedade em classes. A luta contra a exploração travada no âmbito da fábrica estende-se para os locais de moradia e consumo coletivo da classe trabalhadora, exigindo um processo de resistência ao sistema de dominação.

Sendo assim, a questão urbana, e no seu interior a questão da moradia voltada para os segmentos de baixo poder aquisitivo, é um dos grandes desafios posto ao Estado, uma vez que as ações governamentais, em seus diversos níveis de atuação, com diferentes graus de intensidade e amplitude, ainda não foram capazes de diminuir o *deficit* habitacional no país.

No Brasil, as intensas transformações na estrutura socioeconômica resultaram em expressivo crescimento urbano ao longo do século XX, ao redesenhar a ocupação no território nacional e no contexto interurbano das cidades, exigindo um Estado mais atuante, que assuma lugar de principal agente social, no sentido de intervir e direcionar os possíveis interesses, objetivos, conflitos e contradições derivados da reprodução social. Uma das formas com que o Estado intervém sobre o espaço nacional é a instituição de políticas públicas, sobretudo as habitacionais. No entanto, tais políticas se vinculam ao papel do Estado como agente planejador.

Gramsci (2002, p. 222) argumenta que o Estado é dividido em dois: sociedade civil (responsável por divulgar as ideologias por meio do sistema escolar, das igrejas, dos partidos políticos, dos sindicatos, dos meios de comunicação etc.) e sociedade política (que são os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas, ligado às forças armadas e policiais). Declara ainda que o Estado não exerce a coesão pura e simples, ele utiliza mecanismos de consenso para legitimar-se, para evitar o conflito de classes, buscando atender às demandas existentes das classes subalternas.

De acordo com Pereira (2001), o Estado da inclusão social seria aquele com capacidade de imprimir ética na aplicação dos respectivos recursos, de desenvolver, por meio de seus programas e parcerias com instituições privadas, os valores da cidadania e da democracia participativa, transformando os cidadãos em verdadeiros agentes do desenvolvimento, em sentido abrangente, ou seja, que não se restrinja à realização dos interesses de pequenos grupos com maior acesso às estruturas de poder ou com maior capacidade de manipulação de situações com vistas a obter maior acesso.

Destarte, a gestão urbana é uma ação de natureza política, responsável pela elaboração de políticas públicas, pela sua concretização em programas e pela execução de projetos que objetivam a inclusão social. O Estado tem a responsabilidade de encaminhar, por meio de suas políticas públicas, soluções para os problemas urbanos que contemplem a melhoria das condições de vida da população.

No entanto, o processo das políticas públicas é assumido por uma diversidade de sujeitos que nele entram e permanecem, dele saem, sendo orientados por diferentes racionalidades e movidos por diferentes interesses. Dentro desse contexto, pode-se afirmar que o mercado imobiliário influencia os processos de planejamento e gestão das cidades, impondo um projeto urbano baseado em princípios antidemocráticos e favorecendo interesses da classe dominante, além de promover a manutenção e o aumento dos processos de segregação socioespacial e de exclusão social (PORTELA, 2011).

Partindo dessa compreensão, verifica-se que as políticas públicas se transformam numa das principais instâncias de confronto e

SUMÁRIO

contradições entre Estado e classes populares na garantia de seus interesses diante do espaço urbano.

Segundo Rodrigues (1998, p. 82),

> [...] a política habitacional nada mais é que uma política pública enquanto estratégia de dominação burguesa, e também política econômica em suas forças sociais operacionais, visto que surge no bojo da Reforma Brasileira.

O Estado, portanto, como regulador social aplicador da política habitacional, distribui de forma dissociada os equipamentos urbanos, acirrando a segregação socioespacial, a qual tem sido foco de discussão dos movimentos sociais urbanos que, por meio de suas mais diversas formas, têm exigido do Estado as respostas concretas às suas demandas e o exercício de gestões democráticas, que sejam capazes de amenizar as carências sociais, tendo na questão da moradia uma de suas manifestações mais expressivas.

A POLÍTICA HABITACIONAL EM BELÉM: SUA ESTRUTURAÇÃO E OS LIMITES DA PARTICIPAÇÃO POPULAR

Apesar das dificuldades apresentadas, o Estatuto da Cidade possibilitou a implementação de novos instrumentos que contribuíram no desenvolvimento de ações mais efetivas, por parte do órgão gestor, no processo de regularização fundiária e efetivação da política habitacional.

Em Belém, no período de 1997 a 2004, ocorreu uma experiência de governo, cujas premissas de seu planejamento basearam-se na gestão descentralizada e participativa; para sua efetivação foram criadas as Administrações Distritais, o Orçamento Participativo (OP) e o Congresso da Cidade, como instrumentos para promover a gestão participativa da cidade, ou seja, como instrumentos de intermediação na relação entre governo municipal e sociedade. Foi um processo de planejamento que teve como princípio a participação direta da sociedade nas decisões sobre a aplicação dos recursos a serem investidos em obras e serviços pela prefeitura.

A ideia do governo era de que, mediante a participação popular, seria possível deslanchar um processo de gestão capaz de fazer frente aos problemas da cidade, decorrentes do descaso de sucessivas intervenções estatais centralizadoras. Dessa maneira, ampliar a participação popular nos novos formatos institucionais de gestão configurou-se como um importante recurso para promover a articulação entre os atores sociais e para melhorar a qualidade do processo de tomada de decisão, reconhecendo-se a capacidade e a potencialidade da própria sociedade civil quanto à indicação dos caminhos que a cidade deveria seguir.

Dessa forma, a inversão de prioridades, com a transferência de recursos para a melhoria das condições de vida da sociedade, e a universalização da cidadania constituíram-se objetivos a serem alcançados com a implementação do OP e do Congresso da Cidade pelo poder público municipal, apesar da complexidade do processo.

Nesse contexto, se criou a Secretaria Municipal de Habitação (SEHAB), por meio da Lei Municipal nº. 7865/1998, cujo objetivo foi promover a política municipal de habitação de interesse social, contribuindo para a melhoria das condições da habitação e redução do *deficit* habitacional, em um contexto de mobilização dos movimentos de moradia e de valorização, por parte do governo municipal, da participação popular. A SEHAB visa promover, planejar, coordenar, executar, controlar e avaliar as atividades de política habitacional no município, como seu órgão da administração direta (BELÉM, 2007).

Pode-se afirmar que foi um marco na política urbana de Belém, uma vez que se reconheceu o direito à moradia como política pública e representou o fortalecimento da política habitacional.

Não obstante, nos últimos 12 anos, as ações da Prefeitura Municipal de Belém (PMB), destinadas à questão habitacional, têm

SUMÁRIO

sido atribuídas aos órgãos oficiais envolvidos com a temática da política habitacional, como SEHAB, Secretaria Municipal de Urbanismo (SEURB), Secretaria Municipal de Saneamento (SESAN), Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM) e Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão (SEGEP). Isso acarretou sobreposição de atividades, provocando a ausência da participação articulada de órgãos importantes da administração municipal e dificultando o desenvolvimento de uma política pública integrada (BELÉM, 2007).

Nesse contexto, a PMB vem formalizando contratos e convênios com intuito de enfrentar o *deficit* habitacional, mas, dada a fragilidade institucional, não consegue alcançar seu objetivo. A carência de quase 72 mil unidades habitacionais, quantitativo estimado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, se constitui desafio a ser enfrentado pela gestão municipal. Como consequência dessa instabilidade institucional, as ações de planejamento pouco contribuíram para a definição de diretrizes para a melhoria habitacional.

Entre esses contratos firmados, existe o PROMABEN, contudo nota-se que a política municipal de habitação não atende à demanda populacional das áreas atingidas por projetos de intervenção urbanística, visto que os recursos são limitados e podem ser utilizados com moderação no atendimento (exclusivo) às famílias atingidas pelas obras, estabelecendo critérios de acesso que limitam o número de moradores que receberão a unidade habitacional.

O Estado, como organizador do espaço urbano, portanto, ao mesmo tempo que promove a política habitacional de interesse social, nega a habitação a quem dela necessita. Essa política, quando oficializada, pode prever mecanismos para efetivação do Plano Diretor de Belém, a fim de respaldar os direitos das famílias atingidas pelas intervenções de renovação urbana e eliminar o insuficiência habitacional das áreas de intervenção.

Fica evidente, dessa forma, que os modelos de gestão implementados, desde 1998, não contribuíram para a diminuição da segregação socioespacial e que a relação entre Estado e sociedade civil avançou em alguns pontos (OP e Congresso da Cidade),seguida, entretanto, de estagnação. A implementação das ações observadas nos diferentes planos e instrumentos de planejamento e controle urbano esbarraram em uma estrutura administrativa e política bastante frágil.

Então, conclui-se que em Belém, no que diz respeito aos modelos de gestão implementados, há baixa efetividade da política habitacional e que boa parte das ações no âmbito habitacional foram realizadas pelos governos estaduais (COHAB), pelo capital imobiliário e pelas incorporadoras, acarretando no aumento da segregação socioespacial. Nota-se, portanto, que a cidade de Belém vive situações que retratam o papel do Estado como ator decisivo na produção das desigualdades sociais e da segregação espacial, desenvolvendo políticas que, além de favorecerem os interesses do capital imobiliário e das classes média e alta, não enfrentaram a problemática da moradia popular.

Para Castells (1983) e Lojkine (1981), o investimento do setor privado na produção das condições gerais de produção, das quais a moradia é parte, só é produtivo até certo limite, a partir do qual torna-se desinteressante, economicamente falando. É nesse momento que o Estado é conclamado a intervir, tendo em vista liberar as empresas desse ônus a fim de criar as condições para o processo de produção e acumulação.

O montante de capital exigido para o investimento e o tempo em que ele permanece sem retorno (imobilizado no processo de construção) provoca a necessidade de uma taxa maior de lucro, o que determina o aumento do preço das moradias, ao mesmo tempo que desestimula o investimento privado no setor. O caráter social que é atribuído à habitação tem efeitos sobre a circulação da mercadoria

SUMÁRIO

e a estrutura do seu processo de produção. Para torná-las mais ágil, nele intervêm dois tipos de capital: o produtivo (construção) e o de circulação (imobiliário), que podem ou não ser compatíveis, dependendo do modo de produção. Para que o capital produtivo aumente sua rentabilidade, é preciso que o capital de circulação, ou a renda da terra, diminua a sua. Se a rentabilidade do capital de circulação cai, diminui o investimento no setor e surge a crise (TOPALOV, 1974).

De acordo com Sposito (2004), a moradia apresenta algumas características peculiares que a diferenciam de outras necessidades humanas. Em primeiro lugar, ela é uma mercadoria e, dessa maneira, segue as leis de mercado. Seu preço é regido por essas leis, variando de acordo com alguns aspectos, como a localização e os equipamentos coletivos disponíveis nas proximidades. Continua afirmando que a

> [...] habitação é uma mercadoria relevante porque é de consumo privado – assim como roupa, sapato e alimentos, além de ser dispendiosa porque seu preço é muito mais alto que grande parte dos salários, e, por isso, é uma mercadoria comumente financiada (SPOSITO, 2004, p. 37).

Sua produção é lenta, "[...] porque depende de um bem natural que não pode ser reproduzido: a terra. A cada nova moradia exige-se um novo pedaço do espaço urbano" (SPOSITO, 2004, p. 37).

Assim, a elaboração de políticas, programas e projetos visando ao atendimento a frações das classes trabalhadoras e à manutenção do ordenamento do solo é uma ação imprescindível, porém ela pressupõe a realização de um estudo específico sobre as necessidades habitacionais das cidades, para que se tenha a dimensão exata do problema com a caracterização das áreas de precariedade.

Além disso, deve-se pensar em políticas públicas voltadas à inclusão social, com o objetivo de minimizar as dificuldades encontradas pelas famílias para aquisição da própria moradia. Emana daí a

necessidade de um programa social que se preocupe com a dignidade das famílias e com o estímulo a novos empregos e investimentos no setor.

O DIREITO À MORADIA EM CENA: REMANEJAMENTO E DESAPROPRIAÇÃO NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE SANEAMENTO DA BACIA DA ESTRADA NOVA (PROMABEN)

Os estudos sobre Grandes Projetos Urbanos (GPU) no Brasil indicam que esse conceito emerge no âmbito do planejamento estratégico de cidade e, assim, no meio acadêmico, a partir dos anos 1990, no contexto da política neoliberal. Os GPU atendem ao apelo, feito por países desenvolvidos, de produzir cidades atrativas e competitivas, transformando a lógica do planejamento urbano.

Nesse contexto, a opção pelos GPU é tomada como modelo de desenvolvimento das cidades, inaugurando um novo padrão urbano e potencializando suas ações voltadas para o crescimento e desenvolvimento da cidade idealizada, que se é acessível aos que podem pagar. Assim, na cidade de Belém, a adoção de programas urbanísticos com a mesma lógica definidora dos GPU segue os parâmetros políticos do movimento da globalização, dispondo da estratégia de renovação urbana para colaborar com o crescimento do capital em âmbito local e global.

O PROMABEN, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), reafirma a adesão dessa cidade ao modo de planejar tal espaço estrategicamente. Isso fica evidente quando se fala em abrir a cidade para o turismo e ao desenvolvimento econômico, deixando de lado as demandas sociais dos moradores locais, como problematizado por Oliveira et al. (2007), em análise a nove GPU em contexto nacional.

Os autores apresentam uma síntese com elementos importantes, evidenciando os interesses públicos que se sobressaem em detrimento do social, recompõem áreas urbanas para serem apropriadas por quem pode pagar pelo uso, reforçando as bases do planejamento estratégico de produzir a cidade para torná-la mercadoria atrativa e rentável.

O PROMABEN, iniciado em 2009 na terceira maior bacia hidrográfica do município de Belém, compreende uma extensão de 9,54 km2, dos quais 72,70% do solo são constituídos de áreas alagáveis, devido aos efeitos das marés e das constantes chuvas (BELÉM, 2003). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (2010), o quantitativo de pessoas que residem nos cinco bairros (Cidade Velha, Jurunas, Cremação, Condor e Guamá) que compreendem a Bacia Hidrográfica da Estrada Nova (BHEN), atingidos pelo PROMABEN, é de 245.238 habitantes, o que corresponde a 15,60% da população total de Belém. A centralidade na execução do PROMABEN está assentada nas ações de saneamento das áreas alagáveis dos bairros localizados na BHEN, assinaladas por processos históricos de degradação socioambiental e marcadas pela escassez de investimento público em infraestrutura básica.

A BHEN, em sua extensão territorial, sempre foi ocupada por famílias de baixo poder aquisitivo, residentes em casas do tipo palafitas, às margens da principal avenida que liga a região portuária às vias que dão acesso à saída da cidade. Há também, nessa área, predominância de portos, trapiches e feiras, que fazem parte da logística necessária às atividades econômicas e sociais desenvolvidas, ao mesmo tempo que expressam a materialidade da identidade ribeirinha que essa cidade apresenta.

Nas áreas que margeiam os diversos cursos d'água que compõem tal bacia hidrográfica, há prevalência de ocupação humana, impactadas pelo fluxo das marés e das chuvas constantes na região, características propícias à propagação de doenças veiculadas por

meio hídrico. Nesse sentido, a importância da intervenção urbanística está em evitar os alagamentos constantes, desenvolver ações com vistas à erradicação das doenças prevalentes da ausência de saneamento e garantir a melhoria da moradia nas áreas afetadas.

No entanto, verifica-se que, para atingir seus objetivos, a gestão do PROMABEN definiu uma metodologia moldada pela prática social do deslocamento compulsório, envolvendo tanto a situação de moradia como a situação de trabalho, uma vez que as famílias afetadas, historicamente, usavam seus imóveis como lugar de moradia e trabalho, mantendo-se em situação de total instabilidade econômica e social, fenômeno que expressa a profundidade das contradições geradas por GPU em Belém.

Dessa maneira, o propósito de aprofundar a mercantilização capitalista a partir da cidade impôs outra dinâmica, na qual o trabalho é entendido como questão menor para o planejamento urbano, uma vez que essa experiência causou desapropriação no âmbito da moradia e de trabalhadores que tinham sua casa como local de moradia e trabalho. Além da situação do emprego e desemprego, os trabalhadores residentes na área da BHEN se deparam com a precarização salarial. No caso do PROMABEN, 52% da população auferem rendimentos mensais familiares de zero a três salários mínimos, o que demonstra a situação da vulnerabilidade social em que se encontram esses moradores.

Segundo dados do Censo 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), o maior percentual da população residente na área de intervenção do programa não ultrapassa os dois salários mínimos, abrangendo quase 80%, cuja maioria está localizada no bairro do Guamá, considerado o bairro mais populoso de Belém.

Nesse contexto, é importante refletir acerca do *modus operandi* de produção das cidades para o "estrangeiro", para atrair mais investimentos de grandes negócios, negando as formas históricas

SUMÁRIO

que também produzem a cidade, como é o caso dos trabalhadores moradores nas áreas circunscritas ao projeto, pois o Estado não considerou a situação dos moradores que tinham suas casas como lugar de moradia e trabalho ao planejar essa intervenção urbanística. Dessa forma, infere-se que o PROMABEN vem aprofundando a vulnerabilidade social e econômica na vida dessas famílias que têm a sua base econômica na renda gerada no núcleo familiar.

Esses moradores desempenham atividades econômicas de maneira informal nas suas próprias residências e, em nome do progresso e do desenvolvimento, tiveram suas formas de trabalho desestruturadas, pois, ao longo de toda a intervenção, a PMB cadastrou 2.129 domicílios, dos quais 487 foram definidos como "unidades comerciais" e "unidades empresariais" (CRUZ, 2012).

De acordo com a gestão do programa, as famílias que tinham unidades comerciais foram desapropriadas e 30 ainda permanecem no benefício do auxílio-comércio, enquanto as demais foram reassentadas. Não obstante, a gestão afirma não haver previsão a curto e médio prazo para resolver a situação de geração de renda das famílias que auferem o valor de R$ 450,00 que é pago a cada dois meses, num valor total de R$ 900,00 (Seminário realizado na sede do PROMABEN no dia 26 de junho de 2014).

O PROMABEN foi elaborado a partir de duas estratégias que foram evocadas pelo BID: a primeira se refere à questão das desigualdades sociais e a outra é referente à solução dos problemas de manejo natural, ambiental e social dos assentamentos informais localizados nos canais de Belém. A questão do deslocamento/remanejamento das famílias foi uma grande dificuldade enfrentada para a viabilização dessa intervenção urbanística, bem como outra dificuldade está relacionada ao fato de que os programas de infraestrutura urbana, de modo geral, só conseguiram prever, no máximo, ações de deslocamento compulsório, sem planejar ações de melhorias habitacionais dentro do espaço de intervenção.

A partir do depoimento de uma moradora, é possível elucidar o sentimento da população atingida em relação à obra: "[...] esperaram tanto tempo por esse projeto, mas lastimam os vários prejuízos que sofreram com a execução da obra [...]" (entrevista com moradora de uma das áreas afetadas), contrastando com a diretriz de execução do programa, pois, segundo os critérios estabelecidos nos planos elaborados,

> [...] o objetivo maior desses estudos é minimizá-los e atuar sempre em prol da garantia de reposição adequada, justa e com melhoria de qualidade das moradias e demais bens afetados nesse processo (BELÉM, 2011).

Assim, os moradores da BHEN têm que conviver com os efeitos que o processo provocou sobre a condição de moradia e redefinir suas estratégias de moradia e trabalho, buscando superar as dificuldades ampliadas com o processo de remoção/remanejamento. Pergunta-se, nesse sentido, se a PMB, ao invés de resolver as dificuldades da população moradora da Estrada Nova, não estaria complicando ainda mais a vida dessas pessoas.

Para os moradores, o projeto representa a conquista de um sonho antigo, mas que não deveria ter sido pensado sem a participação da população, que só aconteceu após a pressão do Ministério Público do Estado que, ao ser acionado pelas dezenas de abaixo-assinados, convocou o poder público para apresentar e esclarecer as ações previstas, a partir de 2014. Tal processo foi permeado de conflitos, que geraram diversas manifestações e audiências públicas, no sentido de se incorporar as contribuições dos moradores.

Foram movimentos de resistência à concepção de remanejamento, uma vez que extrapolava a situação das famílias que se encontravam nas palafitas do rio Guamá, ampliando-se para os domicílios localizados em áreas mais firmes, o que serviu de elemento mobilizador das comunidades residentes nos quatro bairros pertencentes à Bacia da Estrada Nova. As mobilizações fizeram com que

SUMÁRIO

a PMB e as empresas terceirizadas para executar a obra abrissem espaço para incorporar as reivindicações populares, bem como para assegurar espaços de participação nas instâncias do projeto, elegendo representantes para as comissões de acompanhamento de obra.

É importante frisar, ainda, que os moradores das áreas almejam melhoria de habitabilidade e, ao mesmo tempo, têm clareza de que o PROMABEN não foi concebido para eles, que residem no lugar por mais de dez, vinte, trinta ou até quarenta anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização do direito à moradia para redução do *deficit* habitacional e a garantia da efetivação da função social da cidade, tornando-a um lugar onde todos possam viver de forma digna, compreende que o direito à moradia não é somente ter uma unidade habitacional, mas é um processo de inclusão social, cultural e econômica das pessoas que nela habitarão, que podem ser vistas como sujeitos históricos e partícipes do processo de planejamento e gestão das políticas urbanas.

Sendo assim, para haver uma gestão eficaz, eficiente e com efetividade das políticas habitacionais, norteada pelo ideário da reforma urbana, torna-se necessário um amplo processo de mobilização e conscientização popular, capaz de criar mecanismos que assegurem legitimidade às decisões públicas, articulação entre as ações governamentais, ampla política de redistribuição de trabalho e renda, bem como mecanismo que garantam a permanência dos moradores atingidos pelos programas/projetos habitacionais no seu local de origem, após o processo de renovação urbana, para que seus valores e laços constituídos não sejam desfeitos.

Nesse processo, é fundamental a criação de espaços que possibilitem a participação política, uma vez que tem se apresentado como um importante mecanismo para a configuração de um novo

desenho de gestão pública e trazem, na forma da lei, a ideia de transparência, descentralização, controle democrático e participação popular.

Isso é um processo que pode estar em permanente construção, estabelecendo novas formas de relação entre o poder público e a sociedade civil, visando a uma nova cultura política, assim como à garantia de seu direito à cidade. Então, esse direito passa pela luta dos diferentes grupos sociais pela apropriação e pelo domínio do espaço urbano, que geram espaços segregados e formas de resistência.

Portanto, instigar a participação popular no processo de planejamento e gestão das políticas habitacionais municipais torna-se um grande desafio de importância fundamental para se garantir processos de inclusão social, uma vez que se pode capacitar os atores sociais populares para qualificar sua participação nos espaços institucionais relacionados a políticas públicas. Além disso, é necessário se ampliar o número e a representatividade de organizações integradas em processos concretos de exercício ativo de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BELÉM (Município). **Estudo de impacto ambiental do Programa de Recuperação Urbana e Ambiental da Estrada Nova - PROMABEN**. Belém: Engesolo Engenharia Ltda.; Prefeitura Municipal de Belém, 2003.

BELÉM (Município). **Diagnóstico habitacional de Belém. Política habitacional no município de Belém**: breve contextualização, balanço e desafios atuais de uma política social. Relatório I, II, III, IV. Belém: IAGUA; SEGEP, 2007.

BELÉM (Município). **Plano Específico de Reassentamento - PER. Programa de Saneamento da Bacia da Estrada nova PROMABEN**. Belém: Prefeitura Municipal de Belém, 2011.

CASTELLS, M. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CRUZ, S. H. R. **Grandes projetos urbanos em metrópoles amazônicas**: segregação social e moradia em Belém e Manaus. 2012. 316 f. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

LOJKINE, J. **O estado capitalista e a questão urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

OLIVEIRA, F. L. de. et al. Grandes projetos urbanos: panorama da experiência brasileira. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 12., 21 a 25 de maio de 2007, Belém. **Anais eletrônicos...** Belém: ANPUR, 2007. Disponível em: <http://www.ufpa.br/xiienanpur/CD/ARQUIVOS/GT1-565-522-20070320171656.pdf> Acesso em: 25 nov. 2017.

PEREIRA, P. A. P. Estado, regulação social e controle democrático. In: BRAVO, M. I. S.; PEREIRA, P. A. P. (Org.). **Política Social e Democracia**. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

PORTELA, R. de S. **Políticas habitacionais em cidades amazônicas:** Belém e São Luis na perspectiva comparativa. 2011. 305f. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

RODRIGUES, A. M. **Produção e consumo do e no espaço**: problemática ambiental urbana. São Paulo: Hucitec, 1998.

SPOSITO, M. E. B. **O chão em pedaços**: urbanização, economia e cidades no Estado de São Paulo. 2004. 504f. Tese (Livre Docência em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2004.

TOPALOV, C. **Les promoteurs immobiliers:** contribution à analyse de la production capitaliste du logement en France. Paris: Mouton, 1974.

VILLAÇA, F. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: FAPESP, 2001.

CAPÍTULO 10

ADOÇÃO COMO INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Danielle Erica da Silva Laudino
Aline Lopes Lopes
Fabiana Oliveira dos Santos
Lorena de Souza Eleutério
Rosieni Ott Kruger Chinad
Raquel de Matos Lopes Gentilli

INTRODUÇÃO

Toda criança e todo adolescente têm direito à convivência familiar. Trata-se de um direito humano fundamental relativo ao próprio processo de desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes. Constitui-se como um direito equiparado ao direito à vida, à alimentação, à saúde, à educação, à cultura, ao lazer, ao respeito, à liberdade e à dignidade.

A convivência familiar como direito fundamental da criança e do adolescente é assegurado na Constituição Federal de 1988. No art. 227, a criança é reconhecida na condição de sujeito de direitos pela Doutrina da Proteção Integral. A esse respeito, verifica-se que são direitos essenciais e inerentes à liberdade de todos, não podendo, ainda, se perder de vista que a criança possui uma proteção especial, conforme a Declaração dos Direitos da Criança, desde 20 de novembro de 1959, reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (ARAUJO; NUNES JÚNIOR, 2006).

Segundo a legislação sobre o assunto, violação de direitos da criança e do adolescente é toda e qualquer situação de abandono, negligência, conflitos familiares, convivência com pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas, além de todas as formas de violência de ordem física, sexual e psicológica que ameacem ou violem seus direitos em decorrência da ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado, ou até mesmo em face do seu próprio comportamento.

O direito à proteção, no entanto, não tem resguardado na totalidade a integridade da criança e do adolescente no que tange a sua segurança pessoal, visto que a violência e a violação da infância e da juventude estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, principalmente em áreas de grande concentração demográfica, de pobreza e de desigualdades sociais.

Só o Estado democrático de direitos, funcionando segundo seus próprios princípios, cria condições efetivas para assegurar os direitos sociais de crianças e adolescentes e seus familiares por meio de programas sociais, garantindo a inclusão, em tais programas, de todos que deles necessitam.

Uma das formas de o Estado brasileiro propiciar o direito à convivência familiar, quando a criança ou o adolescente sofreu violação de direitos em sua família de origem, se dá por meio de processo de acolhimento institucional e por meio de adoção. Para esses casos, existem várias políticas e dispositivos legais regulamentadores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD) (BRASIL, 1990), o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) e a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU, 1989), ratificada pelo Brasil na Convenção sobre os Direitos da Criança de 24 de setembro de 1990 e versam sobre os objetivos protetivos e inclusivos.

O referido acolhimento institucional consiste numa medida que visa proteger crianças e adolescentes de famílias e/ou ambientes

sociais violadores, durante o período em que aguardam uma decisão judicial referente ao seu direito à convivência familiar, conforme dispõe a Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009, conhecida como Nova Lei da Adoção (BRASIL, 2009), na forma prevista no ECRIAD (BRASIL,1990).

Para observância da referida Lei, as instituições do atendimento institucional devem oferecer amparo, proteção e acolhimento e demais serviços (oferecidos em circunstâncias especiais), como é o caso de tutela da Justiça (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA, 1999), até que a família tenha possibilidades de reintegrarem as crianças e adolescentes. Quando, de sua impossibilidade (pais destituídos do poder familiar), os filhos são colocados à disposição da adoção, como medida excepcional e irrevogável, conforme previsto no ECRIAD.

Aspectos que envolvem a colocação de crianças e adolescentes em acolhimento institucional e em adoção, envolvem muitas discussões sobre o tema em si mesmo, além de aspectos relacionados à temática da família, instituição hoje cercada de muitas controvérsias e debates, em função das profundas transformações sociais que nela se manifestam.

Para Kaloustian e Ferrari (1994), a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando mais recentemente. Para as autoras, é a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo os materiais, necessários ao desenvolvimento e bem-estar de seus componentes. Ela desempenharia um papel decisivo na educação formal e informal. Em seu espaço, seriam absorvidos os valores éticos e humanitários e se aprofundariam os laços de solidariedade, construindo as marcas entre as gerações e observados os valores culturais.

Apesar disto, não obstante toda contribuição para a formação do indivíduo em sociedade, a instituição familiar guarda profundas

SUMÁRIO

relações com a própria sociedade como um todo, e, em face de toda a complexidade que a envolve atualmente, pode-se observar que alguns problemas sentidos nas dinâmicas e na estruturação das famílias estão, sobretudo, determinados pela realidade social atual.

Neste trabalho, serão estudadas situações que envolvem familiares abusadores e violadores de direitos de seus filhos, a destituição do direito familiar e a disponibilização de crianças e adolescentes para adoção. Assim, tais aspectos aqui pensados, limitam-se às definições decorrentes da intervenção da Justiça sobre encaminhamento para acolhimento institucional, quando estes estão expostos a situações que podem comprometer-lhes o desenvolvimento emocional e social e a conduta presente e futura.

Tal abordagem, envolve, sobretudo, uma certa polêmica a respeito de distintas visões e ideologias sobre família, bem como a forma na qual essa precisaria se organizar para proteger os filhos. Nesta pesquisa percebeu-se a existência de distintas visões sobre família e cuidado de filhos entre todos os atores sociais nela envolvidos. Envolvem visões muito distintas entre famílias de origem das crianças e adolescentes, a dos postulantes à adoção, como também as visões dos diversos profissionais que atuam neste complexo universo institucional. Percebeu-se que tais visões, inclusive, se articulam na elaboração de argumentos que apoiam as formas como estes segmentos concebem a própria lei de adoção.

Fabrino (2012) defende que crianças que não desfrutam de um convívio familiar minimamente razoável, ou que são privadas desse direito, têm maior dificuldade no processo de desenvolvimento esperado socialmente para a maturidade, ficando vulneráveis e expostas a condutas socialmente indesejáveis. Dependendo de suas experiências sociais com ambientes violentos, podem vir a desenvolver conflitos com a lei, a não identificar a gravidade de atos antissociais que praticam, ou a ter dificuldades de desenvolver senso de responsabilidade, de cooperação social, de entre outras consequências. Acrescentamos que tais impactos independem da classe social onde as famílias se encontram, uma vez que tais condutas são condicionadas também pelas formas e expressões culturais, pela forma como estas se organizam, bem como são elaboradas suas referências, cuja alterações decorrem do tempo histórico e da cultura da sociedade em questão.

Mioto (2004) observa que os vínculos importantes que articulam sentimentos, emoções, cuidados e proteção, permanecem sendo expressos em manifestações grupais e culturais, compondo o universo institucional que constitui há séculos o mundo familiar. São inúmeros os aspectos que organizam hoje as diferentes configurações familiares, entretanto, é fato que nem todas as famílias são compostas só por pessoas com ligações biológicas. Assiste-se também à organização de diversos tipos de famílias decorrentes de laços de afeto, o que inclui a própria vinculação filial.

Assim, argumenta-se que, para o desenvolvimento da criança e do adolescente ocorrer em relações familiares profícuas, capazes de evitar as graves consequências de uma forte vulnerabilidade, precisa-se contar com laços afetivos capazes de fazer frente à luta pela sobrevivência. A vida a ser vivida precisa de um espaço para que, além da labuta diária, favoreça a existência de momentos de convivência familiar. Precisa-se de vínculos afetivos que sejam minimamente mantidos para enfrentarem as fragilidades produzidas pelo contexto social atual.

Desta forma, profissionais que têm a família como objeto de trabalho e que lidam cotidianamente com este contexto, confrontam-se com um complexo processo que envolve tanto a realidade particular de cada família, quanto a realidade social que as envolve e as atravessa, produzindo profundos conflitos subjetivos e materiais para seus membros, que precisam ser compreendidos no contexto social mais amplo, assim como na capacidade de oferta de serviços por parte das políticas públicas.

SUMÁRIO

A pesquisa que originou o presente artigo foi realizada numa abordagem exploratória, qualitativa, configurada como estudo de caso, cujos procedimentos seguiram a metodologia proposta por Minayo (2001). Para a pesquisa bibliográfica, foram utilizados os descritores "adoção", "criança e adolescente", "direitos humanos" e "acolhimento institucional" em revistas indexadas na área do Serviço Social, Psicologia e Direito, na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Fez-se uso de pesquisa documental no Sistema de Informação e Gerência da Adoção e Acolhimento (SIGA) com autorização institucional, entrevistas com as famílias candidatas à adoção, entrevistas com adolescentes em acolhimento e com assistentes sociais que atuam nos serviços de acolhimento institucional, sendo o relato que se segue, apenas um breve resumo sobre aspectos de uma investigação mais ampla.

ADOÇÃO COMO GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES À CONVIVÊNCIA FAMILIAR

A adoção atualmente tem sido considerada legalmente como uma condição alternativa e de respeito aos direitos de crianças e adolescentes que sofreram violação ou de situações de violência, propriamente dita, em suas famílias biológicas de origem ou no ambiente comunitário circundante.

A violação pode se apresentar de várias formas como negligência, ameaças e agressões psicológica, física e sexual, independente das situações de classe social. Também podem decorrer de situações de segregação, de exclusões, de intolerâncias, da miséria e das demais formas de violência social, que se reproduzem cotidianamente no interior das famílias, promovendo ou agravando situações de sofrimento mental e social.

A violência na história dos séculos XX e XXI tem se apresentado como fenômeno multifacetado, como recursos de poder e de supremacia de pessoas, grupos, classe sociais e nações, envolvendo desde fenômenos como guerras, massacres e violência urbana até manifestações cotidianas que aparecem em vários espaços sociais, como tem sido o caso das crianças e adolescentes que se encontram em acolhimento institucional.

Sobre esta questão, Gentilli (2015) observa que, com frequência, estas situações de violência acontecem em decorrência de uma sociabilidade deteriorada, em que, reiteradamente, se apresentam concomitantemente acontecimentos associados à economia ilegal, que se imiscuem com a economia legal, tornando difícil o controle por parte do Estado. Esse fenômeno pode comprometer toda a vida dos sujeitos, como também a vida social, pois os limites entre um âmbito e outro também ficam lesados na convivência social deteriorada.

Bonamigo e Chaves (2014) chamam a atenção para o fato do mundo globalizado estar relacionado com a emergência de vários fenômenos que têm gerado mais alienação e controle, ao invés de libertação do homem. Tal realidade traz como consequência um enorme abismo social entre as classes sociais, na medida em que intensificam a ganância por bens e valores incentivados pelo consumismo e pelo descarte da lógica capitalista atual.

Atos humanos violentos perpassam todas as classes sociais e faixas etárias, nas pequenas e médias e grandes cidades, apontando um fenômeno que Waiselfisz (2014) denomina "interiorização da violência", que explicita os paradoxos atuais presentes na violação de direitos das crianças no âmbito de suas famílias. Abandonados socialmente à própria sorte, muitas crianças e adolescentes das camadas mais pobres da população, contam apenas com a intervenção do Estado em políticas públicas, incapazes de superam os graves problemas relacionados às desigualdades sociais, às deficiências de escolaridade, de falta de trabalho e de renda que os subjugam.

Neste sentido, Alberton (2005, p. 85) já tinha identificado que "famílias negligenciadas pelo Estado reproduzem o fenômeno social negligenciando sua prole". Vive-se na prática o paradoxo de terem sido declarados os direitos da criança e do adolescente a partir da lógica da Constituição de 1988 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sem que o Estado consiga assegurá-los à criança e ao adolescente e às suas famílias.

Como ser humano em condição especial de desenvolvimento, crianças e adolescentes tiveram declarados seus direitos ao convívio familiar e comunitário, para que lhes fossem asseguradas as garantias ao processo de formação e desenvolvimento pessoal. Esse direito foi reconhecido na qualidade de doutrina da proteção integral, transpondo juridicamente as crianças e os adolescentes da condição de objetos de direito, para a condição de sujeitos de direito.

Assim, passam a ser considerados cidadãos em sua condição de ser humano. Foram modificadas, juridicamente, as relações anteriores de condições de coisificação, de objeto de intervenção do Estado, para se alçarem à condição de cidadãos em situação especial, respeitados pelas medidas legais. Caso estas condições não sejam asseguradas por famílias, sociedade e Estado, o direito não passa de mera declaração, mesmo com todo atraso de reconhecimento que vai se dar somente a partir da Constituição de 1988, embora a Declaração dos Direitos da Criança exista desde 20 de novembro de 1959.

Nesta lógica, a Lei nº 12.010/2009, conhecida como Nova Lei Da Adoção, passa a se constituir como a forma de viabilizar e disciplinar a garantia destes direitos, quando não foi possível que estes fossem assegurados na família biológica, pelos mais diversos motivos. A partir desta lei, todo o processo de adoção passou a ser realizado pelas Varas da Infância e Juventude, desde a constatação da violação de direitos da criança e do adolescente até a mudança do registro de nascimento, quando se efetiva a adoção (BRASIL, 2010).

A intervenção judicial foi concebida para que o respeito aos direitos de crianças e adolescentes fossem assegurados no contexto intrafamiliar, coibindo violações. Nesse sentido, os vínculos em relação à família de origem podem ser rompidos, visando serem estabelecidas novas referências familiares pela adoção, caso estes se encontrem em grave vulnerabilidade que os colocariam em risco social (SANTOS, 2011).

A Lei de Adoção, que entrou em vigor em agosto de 2009 passou a regulamentar e coibir antigas práticas culturais tradicionais de outorga de crianças, conhecida pelos profissionais da área como "*adoção à brasileira*". Tais práticas consistiam em cessão de maternidade/paternidade direta entre pessoas, sem a interferência judiciária, nas quais a genitora ou o genitor entregava o filho a terceiros, que passavam a exercer informalmente tais atribuições, constituindo o que historicamente ficou conhecido socialmente como "*pais de criação*".

Atualmente, a adoção só ocorre depois de um processo judicial que analisa a impossibilidade de crianças e adolescentes permanecerem com seus familiares biológicos, sem que sejam superadas as condições que deram origem à violação de direitos. Nesse ínterim, crianças e adolescentes são encaminhados para o acolhimento institucional na rede socioassistencial do município, por medida protetiva de direito, com acompanhamento de profissionais do Juizado. Estes buscam alternativas para o equacionamento dos conflitos que geraram a violação, com a finalidade de viabilizar o retorno às famílias de origem, ou em sua impossibilidade, serem providenciados os procedimentos para os processos de adoção.

No período de acolhimento, os profissionais do poder judiciário tentam realizar negociações com a família de origem para que a mesma abandone seus comportamentos prejudiciais e se comprometam com cuidado e proteção dentro de um determinado prazo para que as mesmas ocorram. Não se obtendo êxito, o poder judiciário inicia

SUMÁRIO

um processo de destituição do poder familiar, após o qual, crianças e adolescentes são colocados à disposição da inclusão no Cadastro Nacional de Adoção (CNA) do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e no Sistema Integrado de Gerência da Adoção e Acolhimento (SIGA) dos Estados para adoção.

Por outro lado, a família que deseja ter um filho, por via de um processo de adoção, deve requerer sua habilitação mediante decisão processual da autoridade judiciária especializada da Vara da Infância e da Juventude. Após participação de curso preparatório, ser realizado estudo social da família e ter ocorrido a decisão judicial favorável, a família postulante recebe o documento de habilitação para adoção, com validade em todo o território nacional, e passa a figurar na lista de espera, obedecendo à ordem cronológica de inserção sistemática, conforme instrução da Lei nº 12.010/2009.

Enquanto crianças e adolescentes não forem adotados, permanecem por determinação legal, em instituições de acolhimento, que devem funcionar de forma semelhante às residências comuns. As normas que regulamentam os procedimentos nessas instituições de acolhimento determinam que a permanência da criança e do adolescente não poderá se prolongar por mais de 2 (dois) anos, sendo as exceções permitidas quando houver necessidade em superior interesse destes.

Não obstante o previsto na legislação, muitos entraves e empecilhos dificultam o cumprimento da medida de forma ideal, entre os quais destacam-se a possibilidade de existirem precariedades na estrutura das redes socioassistenciais municipais como quantidade insuficiente de funcionários alocados nas unidades para o atendimento efetivo das crianças e adolescentes; precariedade de condições para atendimentos específicos, desqualificação profissional e rodízio de cuidadores e de profissionais, falta de veículos para deslocamentos para localização dos familiares, entre outros.

Os entraves para solucionar a longa permanência de crianças e adolescentes nos serviços de acolhimento são, muitas vezes, decorrentes dos perfis destes que não valorizados por famílias que buscam a adoção e da pouca ligeireza no andamento de alguns processos judiciais, que podem demorar anos para realizar a destituição do poder familiar, conforme já foi identificado por Cucci e Cucci (2011). Neste sentido, a decisão pelo tempo de acolhimento institucional depende muito mais dos aspectos que determinam o ritmo de um processo judicial específico, que daquilo que está previsto na norma.

EXPECTATIVAS EM FACE DO PROCESSO DE ADOÇÃO

A pesquisa identificou que existem muitas expectativas e fantasias acerca do futuro e em relação ao momento da adoção, tanto por parte dos adultos que desejam adotar, quanto das crianças e adolescentes a serem adotados. Tais situações já tinham sido identificadas em relatos de outras pesquisas. Rocha (2015), por exemplo, apontara que os postulantes à adoção buscam afetivamente por um filho, mas nem sempre conhecem os riscos sociais, emocionais e as diversas situações de violação de direitos a que este foi exposto em suas famílias de origem e em na vida social.

Surpreendem-se ao perceberem a situação de crianças disponíveis para adoção, que alguns casos chegam a ser dramáticos, como o de crianças que não têm condições de retornar à família biológica devido às violações às quais foram vítimas e nem conseguem ser adotadas porque não se encontram no perfil desejado pelas famílias que buscam adoção. Outras crianças chegaram a ser devolvidas, em alguns casos de adoções anteriores malsucedidas, como registrado por Bazon (2008), por não ter havido adaptação satisfatória entre a família adotante e a criança. Outras ainda podem sofrer violações em situações de acolhimento institucional, onde a criança é percebida, às vezes, como muito difícil de se lidar.

Uma vez que não existem garantias de superação dos conflitos que estão na origem dos problemas que levaram ao acolhimen-

SUMÁRIO

to, os casos existentes ficam em aberto, na condição de expectativa. Lida-se sempre com a possibilidade de retorno às famílias de origem, de adoção ou de permanência nas casas de acolhimento a longo prazo. Para alguns adolescentes, este prazo vai até os 18 anos.

Esta situação difícil e complexa provoca expectativas e fantasias acerca de um futuro incerto, entre as crianças e os adolescentes. Consideram tanto a possibilidade de reintegração em suas famílias de origem, quanto o ingresso em uma nova família. Em suas declarações, geralmente manifestaram o desejo de vivenciarem espaços de troca, de afeto e de cuidado e também de medo de acontecerem novas violações de direitos, seja em caso de retorno à família de origem, seja na experiência em nova família.

Nestes casos, crianças maiores de 5 anos e adolescentes podem permanecer em situação de acolhimento institucional de forma indefinida. Esse processo não representa a priori um problema para o desenvolvimento de suas identidades. Essa situação, entretanto, passa a se configurar como problemática à medida em que a atenção dos cuidadores e profissionais não se constitui num vínculo de afeto familiar, verdadeiramente.

Nestes casos, as maiores dificuldades decorrem do fato destes não permanecerem por muito tempo prestando serviços nas instituições e as atividades profissionais não favorecerem o desenvolvimento de tais vínculos. Entre as crianças pesquisadas, apareceu mais forte, a idealização com uma família que verdadeiramente cuida e protege, o que nem sempre é notado entre os adolescentes.

Estes últimos ou já passaram por várias experiências de violação de direitos, ou em caso de órfãos, já perceberam que a idade dificulta muito o processo adotivo. Por serem mais velhos percebem rapidamente a existência de restrições nos perfis de filhos desejados pelas pessoas que procuram os processos de adoção. Geralmente ficam mais tempo em situação de acolhimento institucional em decorrência de suas características pessoais que não correspondem aos perfis de filhos desejados pelos postulantes.

Os adolescentes, geralmente, declararam ansiar pelo dia em que deixarão as instituições de acolhimento para cuidarem de suas vidas, apesar de relatarem também medo do que poderão enfrentar. Entre estes, a questão dos afetos e dos cuidados que lhes faltaram influencia na visão que expressam em relação ao pertencimento a uma família ou em relação à família que pretendem formar um dia.

Relações anteriores (nas famílias de origem e nas de adoções fracassadas) e recentes (nas instituições de acolhimento) são comparadas. As menções às famílias de origem e às experiências fracassadas de adoção são referidas por elementos positivos, como o afeto e a solidariedade, como por negativos, como rejeição e violência.

Reconhecem ainda a existência de preconceitos na adoção na medida em que existe a preferência pela adoção de crianças pequenas. Acreditam que a idade é um impeditivo, porque as crianças menores são mais fáceis de serem "*moldadas*" ao jeito das futuras famílias.

Essas situações múltiplas, que envolvem voltar ou não voltar para a família original e ser ou não adotado, expressa uma complexidade que acaba provocando indefinição na espera dos sujeitos em condição de serem adotados, como também dificultam o manejo dos profissionais.

A pesquisa identificou casos concretos que se enquadram nos aspectos que a legislação não permite o retorno da criança à família de origem devido ao nível de violação de direitos sofridos, entretanto, não se consegue mudança na dinâmica da família violadora. Alguns foram totalmente abandonados nas casas de acolhimento e nem se conseguiu adoção devido a problemas graves de saúde física e mental.

Já as expectativas das postulantes à adoção, estas ficam muito evidentes a partir dos registros legais que realizam ao se inscreverem. Apesar da Lei ampliar a concepção de adoção, ela não impede

SUMÁRIO

a existência de desejos e expectativas em relação ao perfil desejado da criança sonhada na adoção. Em sua maioria, os postulantes à adoção desejam uma criança pequena, de zero a 3 anos, no máximo com até 5 anos, branca ou parda, saudável, sem limitações físicas ou mentais, de preferência meninas. Não obstante ser o Brasil um país de diversidade incontestável em relação a suas etnias e formas de miscigenação, essa diversidade parece não ser bem a realidade aceita entre alguns postulantes.

Neste sentido, a família que deseja ter um filho adotado, que já se encontra habilitado pela autoridade judiciária especializada da Vara Infância e Juventude e que pode receber um encaminhamento para uma determinada adoção, só terá o processo finalizado, com a efetivação da adoção, após um período de convivência inicial e aceitação por parte das crianças e adolescentes.

Como a adoção é irrevogável, o documento final de adoção só é expedido após aceitação mútua entre a nova família e a criança ou o adolescente. Este novo documento de identificação será expedido pelo Cartório após o trânsito e o julgamento do processo de adoção. Nesse documento, constará a filiação pela família adotante, sem nenhum registro ou menção de procedência adotiva (BRASIL, 2009). Para melhor orientar este processo, ocorrem os cursos de habilitação para adoção que informam sobre os aspectos mais críticos do trâmite legal da formação de uma família não consanguínea, identificando também as consequências de uma filiação definida por uma adoção informal, ampliando, assim, a visão sobre a perspectiva de filiação para além da progenitura.

Não raro, os postulantes revelam aspiração adotar uma criança pequena e com a aparência fenotípica de sua família, buscando alguma identificação entre eles. Sobre essa preferência, pode-se observar, na página do Conselho Nacional de Justiça, informações sobre o registro de interesse por adoção no Brasil. Atualmente, existem 43.713 pretendentes habilitados à adoção com registro no Cadastro

Nacional e apenas 8.649 crianças e adolescentes à espera de adoção por uma família. No Espírito Santo, existiam na época da coleta de dados 927 pessoas registradas, correspondendo a 2,11% dos pretendentes cadastrados (BRASIL, 2018). Mesmo assim, muitas crianças e vários adolescentes não conseguem ser adotadas.

Apesar das mudanças legais em relação à adoção, que ampliam a adoção para adolescentes de até 18 anos incompletos, 84,05% dos pretendentes que desejam adotar no Brasil procuram por crianças com até 6 anos de idade. Não obstante, essa faixa etária representa apenas 5,7% das crianças e dos adolescentes que se encontram com disponibilidade para adoção no Brasil, cujos familiares já foram destituídos do poder familiar. Com isso, observa-se que 94,3% das crianças e dos adolescentes nessa situação, na faixa etária entre 6 e 17 anos, permanecem ou permanecerão, por muito tempo, em acolhimento institucional. Algumas permanecerão em instituições de acolhimentos até a maioridade (BRASIL, 2013), identificando um panorama nacional, que a pesquisa constatou como existente também aqui no Espírito Santo.

Durante o período da presente pesquisa (2017-2018), foi possível acompanhar de perto famílias em processo de adaptação à adoção, o que tornou possível dialogar sobre as expectativas anteriores à adoção propriamente e as experiências em curso, desde a chegada da criança em suas famílias. Mães e pais expressaram desejos em relação ao futuro da criança, como o desempenho na escola e a boa convivência com colegas e vizinhos. Também relataram como satisfatórias as primeiras experiências em relação ao temperamento e à personalidade das crianças que estavam sendo adotadas.

Entre os postulantes, percebeu-se que a questão da semelhança física entre as famílias e os futuros filhos era importante, conforme já identificado na literatura sobre o assunto. Foi mencionada a vontade da existência de um traço físico com o qual pudessem se identificar e que parecessem ligados familiarmente. Além dessa

SUMÁRIO

condição, também se notou que necessitam de alguma semelhança de personalidade, mesmo cientes de que existe uma real diferença genética implicada nesses novos traços.

Buscam, assim, com os filhos, construir uma família que lhes possa trazer alguma referência conhecida para segurança emocional e afetiva. Acreditam que quando a adoção é bem-sucedida, surge a afeição. Neste sentido, pode-se concordar com Weber (2007) ao identificar como poderosa a experiência emocional, que é capaz de transformar situações inadequadas e construir novas realidades. Quando as expectativas dos envolvidos são minimamente atendidas, pode-se desenvolver satisfatoriamente relações de cuidado, afeto e serem construídos laços de pertencimento e inclusão entre as pessoas envolvidas.

Nesse sentido, percebeu-se que o processo de habilitação, bem como a reflexão sobre os parâmetros a respeito dos direitos dos adotados, contribuíram para seu entendimento e para sua observância pelos futuros pais, correspondendo às condições de adoção em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e da Declaração dos Direitos das Crianças de 1959.

Quanto aos profissionais entrevistados, estes apontam muitas dificuldades nos processos de recuperação de laços com as famílias de origem, sobretudo, daquelas envolvidas com substâncias psicoativas ou que se encontram vivendo em situação de rua. Apesar destes serem também sujeitos com direitos ao atendimento do Sistema Único de Assistência Social, entretanto são objeto de intervenção profissional de outras instituições, como os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e dos Centros de Referências Especializados de Assistência Social (CREAS) e dos demais órgãos da rede pública de assistência, saúde e de proteção social.

Os profissionais dos serviços socioassistenciais de acolhimento entrevistados apontaram que os maiores desafios estão na necessidade de as instituições realizarem esforços profissionais, sociais e administrativos para investir no fortalecimento ou na reconstrução de vínculos familiares e comunitários de crianças e adolescentes com a família de origem para que sejam realizadas as mudanças necessárias para que o retorno seja viável.

Tais profissionais corroboram a realidade de abandono provocado por alguns familiares que nem sempre aderem ao tratamento, mudam de atividade de obtenção de renda, de endereço ou de condições de vida. Sem o contato com as famílias e sem o empenho delas na modificação de suas condições de vulnerabilidade - e sem políticas públicas robustas para proteger estas famílias -, torna-se difícil o retorno de crianças e adolescentes à convivência com a família antiga. Durante a permanência em instituições, crianças e adolescentes em acolhimento necessitam ser atendidas em seus direitos, que devem ser respeitados numa verdadeira acolhida. Isto porque, independentemente do local em que se encontram, tais sujeitos precisam que o desenvolvimento de suas respectivas identidades e condições de autonomia sejam observadas e respeitadas.

Por mais que a lei estabeleça que os espaços de acolhimento devam se assemelhar à estrutura de uma casa, o convívio nesta instituição também pode comprometer a individualidade da criança e do adolescente por sua própria estrutura de funcionamento, na medida em que roupas, brinquedos, adereços e outros objetos são de uso coletivo, raramente possibilita identificação individual com tais objetos. Também a atenção dos cuidadores acaba sendo massificada, posto que os profissionais têm que cuidar de várias crianças ao mesmo tempo, comprometendo uma atenção mais individualizada.

Entretanto, o que se torna mais prejudicial para a consolidação dos laços afetivos decorre do fato de que o processo de trabalho dos cuidadores é organizado na forma de rotina burocratizada, que acaba favorecendo um cotidiano de despersonalização e de convivência

SUMÁRIO

impessoal na relação com cada um dos sujeitos em acolhimento. Entende-se aqui que não é o cuidado com muitas crianças que é nefasto, mas a qualidade dos laços que são possíveis de serem construídos nestes espaços.

Para além dos processos de adoção e de acolhimento institucional, existe uma condição maior de vulnerabilidade, muito mais ampla, envolvendo um grande segmento social de crianças e adolescentes no Brasil. Sierra e Mesquita (2006), refletindo sobre a relação entre vulnerabilidade e fatores de risco, aos quais crianças e adolescentes estão expostos, independentemente de serem provenientes da família, da escola, do bairro ou da instituição de acolhimento, identificaram como fundamental a interação entre os relacionamentos e a dinâmica dos diferentes ambientes sociais, aos quais criança e adolescente têm acesso, para se evitar tais condições.

Nesse caso, a vulnerabilidade decorreria de uma posição "na ordem da interação com os adultos, e isto não é apenas representação, mas resultado de um determinado modo de convivência" (SIERRA; MESQUITA, 2006, p. 151), que consideramos serem agravadas pelas condições sociais objetivas e de exploração decorrentes do tipo de sociedade mais ampla em que vivemos na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que uma adoção bem-sucedida permite aos membros da nova família afetiva terem oportunidades de manifestações de afeto, de cuidados personalizados, de desejo de segurança e proteção, e, na medida do possível, contribui para a superação dos motivos que levaram crianças e adolescentes ao acolhimento institucional.

Crianças e adolescentes não podem ser considerados responsáveis pela situação que os colocaram em risco social. Isso não significa, entretanto, que suas experiências de socialização, nos diversos espaços públicos, privados ou institucionais que convivem sejam tranquilas e respeitosas. A superação das condições de vulnerabilidade poderá ocorrer na volta à família, nas instituições de acolhimento ou nas adoções. Isso dependerá da qualidade dos vínculos a serem reconstruídos, dos afetos a conquistados e estabelecidos nas relações com os adultos desses distintos lugares.

Torres (2016) identificara a necessidade de se observar como os atuais padrões relacionados com as dinâmicas familiares estão relacionadas aos padrões civilizatórios que influenciam e são influenciados por dinâmicas macrossociais que tornam a relações cotidianas bem mais complexas, sobretudo quando se consideram as possibilidades de garantias mínimas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade e risco em relação à garantia de seus direitos.

Sobre este tema da adoção, verificou-se que existem vários aspectos de realidade em justaposições entre os espaços públicos e privados. As famílias que desejam adotar crianças e adolescentes, ao anunciarem suas demandas afetivas, expressam determinados padrões societários e visões de classe social, nem sempre coincidentes com os valores que deram origem aos direitos reconhecidos pela legislação atual. As pessoas tanto podem acenar para o reconhecimento e concordância com estes direitos, quanto podem apresentar comportamentos mais conservadores. Em ambos os casos, refletem a sociedade em que vivemos.

Com tudo isso, concluiu-se, enfim, que a criação de condições para a superação dos problemas de vulnerabilidade e de exclusão visando a proteção e a garantia de direitos de crianças e adolescentes depende, sobretudo, da capacidade de serem construídas as bases para o exercício de uma sociabilidade em que o bem-estar coletivo e individual supõe o respeito à cidadania e à democracia na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, M. S. **Violação da infância**: crimes abomináveis humilham, machucam, torturam e matam! Porto Alegre: AGE, 2005.

ARAUJO, L. A. D; NUNES JÚNIOR, V. **Curso de direito constitucional**. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

BAZON, M. R. Violências contra crianças e adolescentes: análise de quatro anos de notificações feitas ao Conselho Tutelar na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 323-32, fev. 2008.

BONAMIGO, I. S.; CHAVES, L. C. Poder, violências e política no campo da segurança pública. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. 2, p. 457-70, jul. /dez. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça **Cadastro Nacional de Adoção**: Relatórios Estatísticos. 2018. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília: Conselho Nacional de Assistência Social – CNA, 2006. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_convivencia_familiar.pdf>. Acesso em 12 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 12.010, de 3 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção e altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3). Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no país**: relatório da Resolução nº 71/2011. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/244-relatorios>. Acesso em: 6 jan. 2017.

CUCCI, F. A.; CUCCI, G. P. A Proteção integral de crianças e adolescentes como dever social da família, da sociedade e do Estado. Londrina: **Revista Ciências Jurídicas e Empresariais** [online], v. 12, n. 2, p. 77-84, set. 2011. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/juridicas/article/viewfile/910/871>. Acesso em: 7 jul. 2017.

FABRINO, V. N. **Afetividade e base familiar**: norteadores da formação da personalidade. 2012. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação na área de Pedagogia) – UNISAM, São Mateus, 2012.

GENTILLI, R. de M. L. Transformações societárias recentes e as raízes da violência atual. In: GENTILLI, R. de M. L.; COELHO, M. C. de R. (Org.). **Investigações sobre violência e sociabilidade**: desafios transdisciplinares. São Paulo: Veras, 2015.

KALOUSTIAN, S. M.; FERRARI, M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIOTO, R. C. T. Trabalho com famílias: um desafio para os assistentes sociais. **Revista Textos e contextos** [online], a. 3, n. 1, dez. 2004.

RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. Curitiba: **Educar Revista**, Curitiba, n.15, jan./dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40601999000100011&script=sci_arttext>. Acesso em 1 maio 2017.

ROCHA, P. J. **Acolhimento institucional e reintegração familiar a partir do olhar de adolescentes que vivenciaram o fenômeno**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação de Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SANTOS, Ana Cláudia Ribeiro dos. **O acolhimento institucional de crianças e adolescentes**: protege ou viola? 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Serviço social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidades e fatores de risco na vida de crianças e adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 148-55, jan./mar. 2006.

TORRES, A. **Convívio, convivência e proteção social**: entre relações, reconhecimentos e política pública. São Paulo: Veras; Centro de Estudos, 2016.

UNICEF/ONU. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. UNICEF/ONU, 1989. Brasil. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 10 de maio de 2017.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2014**: os jovens do Brasil. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional da Juventude, 2014.

WEBER, L. N. D. **Laços de ternura**: pesquisas e histórias de adoção. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2004.

CAPÍTULO 11

INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DE NEGÓCIOS SOCIAIS: O CASO DA ASSOCIAÇÃO ATELIÊ DE IDEIAS

Rubens Patrocínio Senna
Alexandre Reis Rosa

Nas últimas duas décadas, a relação entre Estado e sociedade vem sendo redesenhada em virtude das mudanças no cenário global e das diversas propostas de reforma do Estado (CARDOSO, 2006). O resultado disso pode ser visto em duas consequências importantes para o debate sobre inclusão social. A primeira delas é que o afastamento do Estado agrava a fragilidade social e compromete o desenvolvimento econômico e social ao ampliar a pobreza, elevando a desigualdade social (BARBOSA, 2007). Isso ocorre principalmente em países emergentes, no qual o Estado exerce importante papel na redução da pobreza. De acordo com Sá (2012), quando o Estado adota políticas públicas de cunho neoliberal, seu campo de atuação é reduzido, principalmente no que se refere às atividades sociais, por não serem uma prioridade.

Sendo assim, a segunda consequência significativa é que as organizações sociais ganham importância na execução de ações que anteriormente eram desenvolvidas pelo Estado (SÁ, 2012). Nesse sentido, Rico (2004, p.79) acrescenta:

> [...] Se os governos não têm assumido suas responsabilidades, para garantir o mínimo social necessário para todo cidadão, abre-se um espaço público no qual organizações comunitárias,

> entidades assistenciais, ONGs (organizações não governamentais) e fundações empresariais começam a buscar formas de reduzir a pobreza e fortalecer a democracia nas sociedades subdesenvolvidas.

Um dos efeitos da reforma do Estado é que as ONGs ganharam importância ao assumir um papel social, financiado pelo Estado, que transfere recursos públicos para que os projetos sejam desenvolvidos por essas organizações (SILVA; SILVA, 2002). Tal fato permitiu que instituições que não atuavam na área social passassem a desenvolver ações como "[...] formulação, implementação e execução de políticas sociais, assistenciais e de geração de trabalho e renda" (SILVA, 2008, p.35).

Nesse contexto, a Associação Ateliê de Ideias atua de forma alternativa, desenvolvendo projetos de geração de renda para a comunidade e, sobretudo, com ações sociais voltadas para o combate à pobreza, na perspectiva de melhoria na qualidade de vida das pessoas. Conforme apresenta Veiga (2008), a atuação da organização junto à comunidade iniciou-se como projeto Ateliê de Ideias, que encerrou em 2003. Depois disso, criou-se a Associação Ateliê de Ideias como forma jurídica, podendo assim dar continuidade aos trabalhos na comunidade. Para isso, passou a atuar com a metodologia da Economia Solidária (SINGER, 2002), desenvolvendo projetos em prol da comunidade. Esse é um diferencial para organizações sociais, pois, como afirmam Matsui e Ikemoto (2015), essas organizações buscam desenvolver projetos econômicos com a finalidade de solucionar problemas sociais.

Com a perspectiva da inclusão social, a Associação Ateliê de Ideias desenvolve projetos sociais que apresentam características de negócios sociais. Nesse sentido, o objetivo do artigo é analisar como os projetos executados pela associação podem ser reconhecidos como negócios sociais, capazes de gerar a sustentabilidade das ações da organização, ao mesmo tempo que promove a inclusão social.

Os resultados apresentados a seguir foram desenvolvidos por meio de um estudo qualitativo de caráter descritivo, que usou o método de estudo de caso, combinado com entrevistas em profundidade e análise de dados referentes aos projetos desenvolvidos pela Associação Ateliê de Ideias, tratados aqui como caso único incorporado que possui mais de uma unidade de análise (YIN, 2005). O artigo está organizado em três grandes blocos. O primeiro apresenta uma breve discussão sobre inclusão social e negócios sociais, em seguida expõe-se o caso do Ateliê de Ideias, com uma breve descrição da organização e uma análise dos projetos desenvolvidos. Encerra-se o artigo com o terceiro bloco, que faz as considerações finais do estudo.

INCLUSÃO SOCIAL E NEGÓCIOS SOCIAIS

Muitas organizações não governamentais têm mudado sua estratégia de captação de recursos, para manterem suas atividades junto às comunidades, e dedicam-se ao desenvolvimento de projetos de negócios sociais. Essa atuação é nova e vem sendo utilizada nos últimos anos como proposta de superar os problemas sociais, econômicos e ambientais. No entanto, "negócios sociais" ainda não têm uma única definição, embora estejam ligados a organizações voltadas para atuação com projetos sociais (FREITAS, 2012).

É nesse sentido que Yunus (2010) apresenta sete princípios de negócios sociais, com base no modelo Grameen: 1) o objetivo é a superação da pobreza, solucionando problemas que dificultam o acesso das pessoas à saúde, à educação, à tecnologia etc., cujo negócio não tenha foco na maximização do lucro; 2) a sustentabilidade econômica e financeira; 3) os investidores recebem a mesma quantia investida, sem acréscimo; 4) com a devolução do investimento, o acréscimo que fica contribui para expandir e melhorar o negócio social desenvolvido; 5) consciência ambiental; 6) salário e ambiente de trabalho melhor; 7) realização com felicidade. Conforme o autor, es-

SUMÁRIO

ses princípios têm como objetivo principal promover a inclusão social por meio das ações desenvolvidas nas comunidades com projetos de negócios sociais diversificados.

Para Matsui e Ikemoto (2015), duas condições qualificam os negócios sociais. A primeira tem como principal objetivo resolver um ou mais problemas sociais, e os recursos gerados não serão distribuídos aos que contribuíram com o projeto. A segunda é a mudança da estrutura da gestão organizacional, que passa a ser um negócio, pois tem como premissa a sustentabilidade das atividades desenvolvidas. Cabe ressaltar que mesmo as doações, os recursos diversos, o subsídio do governo e o trabalho voluntário não garantem a sustentabilidade das ações. É preciso que o negócio tenha uma base e que a gestão seja eficiente, independente e autossuficiente para se manter, tornando-se sustentável financeiramente. Nesse sentido, Grove e Berg (2014) apontam que as atividades desenvolvidas como negócios sociais devem se concentrar na utilização de métodos e ações de negócio para atingir a mudança social de forma positiva**.**

Apesar de haver aproximações entre os autores que definem os negócios sociais, Freitas (2012, p. 24) destaca a existência de algumas diferenças que

> [...] acabam por criar entendimentos equivocados sobre o que são negócios sociais, confundindo negócios sociais com ONGs, ações governamentais e cooperativas. Confusão essa que Yunus se preocupa em esclarecer. Segundo ele, diferentemente das organizações sem fins lucrativos, os negócios sociais são financeiramente autossustentáveis e têm foco diferente em relação aos beneficiários, conferindo-lhes uma abordagem menos assistencialista. Outra preocupação de Yunus foi explicar que um negócio social opera dentro do mesmo sistema capitalista que os negócios tradicionais, onde há livre concorrência e a economia é aberta.

Mesmo com a dificuldade de entendimento do conceito, a atuação com projetos de negócios sociais tem aumentado em diversos

países. Entre os fatores que contribuem para esse crescimento, estão a participação dos cidadãos por meio da tecnologia e o acesso à alfabetização; a compreensão da importância das organizações sociais pela sociedade depois do afastamento do Estado e frente aos problemas causados pelo sistema capitalista; a contribuição de instituições, a exemplo da Igreja Católica, no apoio à formação de grupos comunitários; as ações desenvolvidas por fundações de caridade, atuando na realização de mudanças necessárias para pessoas beneficiadas por si só; o reconhecimento, por parte das instituições multilaterais, de ações das pessoas voltadas para o desenvolvimento; a privatização do setor da saúde, tendo como consequência o afastamento do Estado. Esses fatos contribuem para os avanços da proposta de negócios sociais em muitas atividades, proporcionando a apropriação da sociedade em tais atividades (FREITAS, 2012).

Além desses fatores apresentados, conforme Grove e Berg (2014), a abrangência dos negócios sociais está presente em diversas áreas, como saúde, alimentação, microcrédito, educação, entre outras, sendo consideradas questões coletivas de negócios sociais. Existem também ações voltadas para as necessidades individuais, cujo negócio social pertence ao beneficiário, pois os objetivos são a inclusão do empreendedor na economia e sua própria subsistência. Para Yunus (2006), conhecer os interesses das pessoas torna-se fundamental para atividades no mundo dos negócios sociais, com apoio de fundações e filantropos que têm recursos. Nesse meio, as organizações sociais têm mudado a estratégia de captar recursos e são levadas a atuar com recursos originados de doações filantrópicas e resultados obtidos por meio negócios sociais (FREITAS, 2012). Assim, tais organizações passam a ser denominadas organizações híbridas, por possuírem diferentes lógicas institucionais presentes (BATTILANA; LEE, 2014), o que acaba exigindo delas um esforço para equilibrar as lógicas, mantendo, ao mesmo tempo, a eficiência e a eficácia da gestão sem comprometer a estrutura e a missão social (BATTILANA; DORADO, 2010).

SUMÁRIO

Para Doherty, Haugh e Lyon (2014), é um desafio manter equilíbrio entre o negócio e a missão social da organização, mas destacam que a aplicação de recursos em projetos sociais cria valor social. Para a organização social, a criação de valor social, por meio de tais negócios, torna-se uma opção importante, por contribuir para a manutenção da sua missão. Essas organizações, para Battilana e Lee (2014), desenvolvem atividades com projetos que geram renda e contribuem com recursos financeiros para outras atividades que a organização desenvolve, mantendo a missão social, que é a estratégia principal da existência da organização. Os negócios sociais são benéficos para a organização, que, por sua vez, cria receitas com suas ações, mas é preciso compreender o entendimento da equipe que atua na gestão desses projetos, dentro da organização que tem o fenômeno do hibridismo organizacional em suas atividades, assim como o objetivo da organização.

ASSOCIAÇÃO ATELIÊ DE IDEIAS COMO AGENTE DE INCLUSÃO SOCIAL

A Associação Ateliê de Ideias é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), reconhecida em nível nacional, que atua com diversos projetos de relevância na promoção de meios alternativos de trabalho e geração de renda voltados para a comunidade (SILVA, 2008). Sua missão volta-se para a promoção e o desenvolvimento com base na identificação de boas ideias, bem como de soluções eficazes de problemas mapeados em conjunto com a comunidade atendida. Suas ações foram iniciadas em 2002, como Projeto Ateliê de Ideias que atuava no Serviço de Engajamento Comunitário (SECRI) (PINTO, 2014).

Conforme já mencionado, o projeto se encerou em 2003 e, para dar continuidade nas ações junto à comunidade, as mulheres que atuaram no projeto iniciaram a criação da forma jurídica da Associação Ateliê de Ideias. A associação tornou-se um espaço transformador de desenvolvimento de projetos, apoiando empreendimento de economia

solidária, na perspectiva de geração de renda para as mulheres desempregadas de um bairro periférico do Município de Vitória/ES (PINTO, 2014). A Associação Ateliê de Ideias se estrutura conforme projetos agrupados em quatro núcleos que norteiam todas as atividades da organização, voltadas para o desenvolvimento social.

Diante da diversidade de projetos desenvolvidos pela Associação Ateliê de Ideias, foi escolhido um projeto de cada núcleo, conforme o QUADRO 1, a seguir. A análise de tais projetos possibilitou a elaboração das categorias que ajudam a compreender o caso, com base nos dados coletados na pesquisa de campo.

Quadro 1 – Projetos pesquisados na Associação Ateliê de Ideias

Projeto	Tipo de projeto	Fonte de financiamento	Beneficiários
Banco Bem	É um banco comunitário que integra o Núcleo de Finanças Solidárias e possui três linhas de crédito: o crédito produtivo, o crédito de consumo e o crédito habitacional ou moradia.	Editais, recursos públicos, privados, parcerias e indivíduos.	Pessoas das comunidades do território.
Bem Morar	Integra o Núcleo Habitacional e atua com crédito habitacional, orientação técnica e utilização de tecnologias limpas na construção de casas. Possui a fábrica de tijolos ecológicos de solo-cimento, gera trabalho e renda na comunidade na construção das casas.	Recursos de empresas; fundação, instituto, governos federal, estadual e municipal, fundo colaborativo e venda de tijolo.	Pessoas do território de abrangência do Ateliê de Ideias; mulher (curso de pedreira na fábrica), mulher (fundo colaborativo Bem Morar) e mulher (Crédito habitacional).
Central de Compras	Integra o Núcleo de Desenvolvimento comunitário e propõe a organização dos comerciantes locais para a compra coletiva direto dos distribuidores, fomentando o comércio local do Território do BEM com venda a preços menores.	Editais e recursos próprios dos comerciantes.	Comerciantes locais.
Agência Varal	É uma Agência de Comunicação e integra o Núcleo de Desenvolvimento comunitário que tem a proposta de formação de jovens para atuar na área de comunicação.	Editais público e privado, pessoas físicas, prestação de serviços, parcerias com faculdades, universidades e ONGs.	Pessoas de dentro (prioridade) e de fora da comunidade.

Fonte: Silva (2008); Silva, Bitencourt e Bignetti (2014) e Pinto (2014).
Nota: Adaptação dos autores (2018).

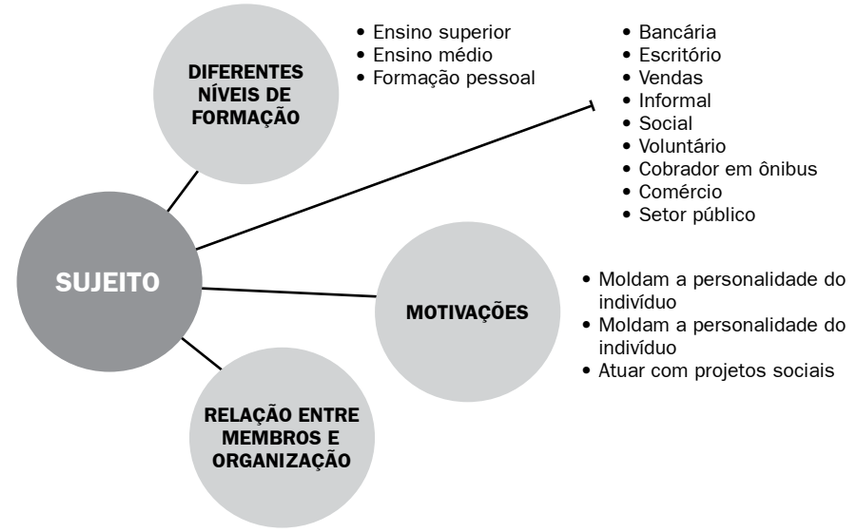
SUMÁRIO

Ao entrevistar os diversos atores envolvidos nos projetos desenvolvidos pela Associação Ateliê de Ideias junto à comunidade, foi possível sistematizar cinco categorias que ajudam a compreender como a organização equilibra as dimensões econômica e social: 1) a constituição da equipe; 2) a história da organização; 3) os métodos de gestão e avaliação das ações desenvolvidas; 4) as mudanças; 5) a percepção das ações internas da organização.

A constituição da equipe caracteriza-se como desafio, desde a contribuição das mulheres no início na formação dos grupos produtivos até a origem do Banco Bem. A redução dos recursos leva ao desafio em manter as equipes e, como consequência, o acúmulo de funções, o que fragiliza a estrutura da organização. Tem como principal fonte os recursos oriundos do setor público, pois a organização tem dificuldade de diversificar as fontes como geração de recursos próprios. Não ter uma equipe voltada para essa função é um limitador para manter as atividades.

Assim, a Associação Ateliê de Ideias ressalta a importância da inclusão da comunidade, a partir dos sujeitos que compõem as equipes. Eles trazem característica de mercado, como a individualidade e o autointeresse. Assim, a organização valoriza o indivíduo local que tem formações diferenciadas e principalmente a formação pessoal que faz a diferença entre os indivíduos, bem como as motivações que levam o indivíduo a atuar com ações sociais e os relacionamentos. Os sujeitos envolvidos são um elemento-chave para compreender sua lógica de atuação da associação e se constituem a partir de um conjunto de fatores, conforme mostra a FIGURA 1.

Figura 1 – Análise do sujeito



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

A história da organização Associação Ateliê de Ideias ocorre como possibilidade de dar continuidade aos projetos iniciados na comunidade (VEIGA, 2008). É importante ressaltar que para o desenvolvimento das atividades é preciso ter recursos humanos que compõe a dimensão técnica, e recursos financeiros que é a dimensão financeira, que garantam a sustentabilidade das atividades (BARBOTIN, 2001). E conhecer a organização a partir da sua trajetória leva a compreender como que a organização se desenvolveu em meio a diversidade do campo social.

> Bom, a história começou com um grupo de mulheres que tava fazendo um curso de artesanato [...] Desse primeiro grupo produtivo surgiu o segundo [...] o Bem Arte Moda, o primeiro, e desse [...] surgiu o Bem Nutrir [...] fez um empréstimo pra começar [o Bem Arte Moda emprestou] e daí surgiu a ideia do Banco Comunitário [...] (Entrevista # 8).

Pode-se perceber que a organização tem origem a partir da iniciativa de pessoas da comunidade, especificamente de mulheres.

SUMÁRIO

Nesse contexto, para Moura (1998), no desenvolvimento das atividades, a participação dos atores se faz necessária. A mesma opinião é apontada por Buarque (2008), ao afirmar que é preciso mobilizar e explorar potenciais locais para o objetivo proposto. O desenvolvimento dos grupos produtivos se concretizou com o financiamento, a partir da iniciativa das mulheres do primeiro grupo, o que proporcionou a criação do Banco Bem, um dos principais projetos que compõem os quatro núcleos. Segundo Pinto (2006), as atividades que são desenvolvidas por uma instituição, por meio de projetos, direcionam o caminho que é trilhado pela organização, tendo como objetivo o fortalecimento da sociedade civil.

Os métodos da gestão e avaliação das ações desenvolvidas são fundamentais por manter o equilíbrio e têm o sentido de organizar as atividades na base. Como o trabalho desenvolvido na organização tem a visão da Economia Solidária que se volta para o coletivo, a qual não há um chefe e sim um grupo que coordena todo trabalho, os métodos de gestão devem ser adaptados para esse caso. Conforme a Entrevista # 3, a coordenação existe e tem a função de incentivar e motivar toda a equipe e não de dar ordem ao grupo, que divide todas as tarefas. Já segundo a Entrevista # 5, há diálogo e ninguém toma decisão só, pois isso se faz por meio de reunião e conversas para se definir o que é melhor para todos.

Outro ponto é a participação da comunidade na escolha do profissional, como se afirma nas Entrevistas # 1 e # 7, pois a prioridade é para pessoas da comunidade por ter conhecimento de onde irão atuar, ter um bom relacionamento com os demais, sejam respeitadas e serem referenciadas pela comunidade e pela liderança. Tal ação da organização chama a atenção para o potencial da comunidade, com o objetivo de incluir pessoas e contribuir para o desenvolvimento local, proporcionando mudanças positivas, como mais oportunidades e qualidade de vida. Essa unidade da organização com a comunidade é um fator fundamental para o fortalecimento, tanto da organização quanto da sociedade (PINTO, 2006).

As mudanças ocorreram por inúmeras motivações que foram influenciando o desenvolvimento das atividades. Como exemplo, houve crescimento das demandas e maior visibilidade na imprensa, na comunidade e no público externo em geral. Conforme as Entrevistas # 2 e # 5, a comunidade acolheu a proposta da organização, pois antes só havia o Banco Bem, que era desconhecido. Atualmente a comunidade está mais envolvida. Outro olhar é o da Entrevista # 12, que percebe a presença da visão de mercado, que não prevalece sobre o social, porque a missão é a organização. As mudanças interferem diretamente sobre as atividades desenvolvidas e o reflexo disso ocorre, como afirmam Battilana e Lee (2014), nas organizações que são impactadas pelas influências dos problemas sociais, passando a atuar como organizações híbridas, seguindo a lógica que vem desse ambiente complexo.

Ao olhar para a percepção das ações internas à organização em relação aos projetos, observam-se a finalidade de destacar como estão sendo realizadas as atividades em que o foco está na execução e a finalidade de indicar a preocupação com os momentos atuais olhando para o futuro. A partir desse olhar, percebem-se passos que o projeto deve conter, como a apresentação da organização, as ações que a organização desenvolve no campo de atuação, os objetivos, o *marketing*, a gestão financeira, a composição da equipe, os desafios e as oportunidades do desenvolvimento, a descrição dos resultados e, por fim, o planejamento da execução (SILVA, 2010).

No entanto, a realização das atividades apresenta desafios e oportunidades. Battilana e Dorado (2010), Doherty, Haugh e Lyon (2014) e Pereira *et al*., (2015) afirmam que fatores influenciam os desafios que as organizações enfrentam. Conforme os dois ambientes apresentados no Quadro 2, a seguir, estas forças podem comprometer todo o projeto. Doherty, Haugh e Lyon (2014) mostram que é um desafio sustentar o equilíbrio da organização ao apresentar ações voltadas para a missão social e de negócios, mas ao vencer esses desafios, entre as lógicas contribui-se para a criação de valor so-

SUMÁRIO

cial. Sobre as oportunidades, os autores Silva, Bitencourt e Bignetti (2014) destacam que é importante para a organização traçar caminhos novos, que inovem, principalmente para captar recursos. Segundo Battilana e Lee (2014), oportunidades novas tendem a surgir em conformidade com a organização, mas também não intencionais, em decorrência as mudanças externas à organização.

Quadro 2 – Maiores desafios e oportunidades

Desafios	Oportunidade
Ambiente externo	**Ambiente externo**
A tecnologia digital	A tecnologia digital
A exclusão da comunidade no processo digital	A geração de recurso com a moeda eletrônica
A comunidade aceitar a moeda eletrônica	A proposta de E-dinheiro para a comunidade
A sustentabilidade da organização	A aceitação da moeda eletrônica pela comunidade
O descrédito nas ONGs	O maior acesso de moeda eletrônica
A desconfiança das pessoas	Os bons resultados
O protagonismo dos projetos	A visibilidade da organização
Ambiente interno	A organização das pessoas
A captação de recurso	O intercâmbio de informação com instituições
A falta de recurso	**Ambiente interno**
A sustentabilidade da organização	A sustentabilidade para a moeda social
A sustentação da equipe	O olhar para o futuro dos diversos projetos
A questão do financiamento	A Fábrica Bem Morar
A manutenção do espaço	A Central de Compras
A continuação dos trabalhos	O fundo colaborativo
A continuação da equipe	A visão de caminhos diferenciados
O trabalho voluntário da equipe	A criatividade
A organização se manter no mercado	A busca de soluções
A dificuldade em nível nacional e estadual	A implantação de negócios sociais
A exiguidade do prazo de execução do projeto	A reativação da cozinha
O plano de *marketing* para a fábrica	O estado em rede
A condução do Fundo Colaborativo	A prestação de serviços da casa varal
A sucessão na gestão da organização	A construção do fundo da associação
A organização lidar como o crescimento	O Bem Morar
O controle do crescimento	A manutenção da fábrica como negócio social
O crescimento sem sustentabilidade	Ações conjuntas
O protagonismo dos projetos	

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Portanto, há na Associação Ateliê de Ideias um movimento típico das organizações sociais que precisam captar recursos para manter suas ações voltadas para a missão social, tanto de origem de filantropia quanto de atividades de comercialização e prestação de serviços, gerando renda para a organização. No entanto, isso precisa ser aprimorado nos projetos que tem essa aptidão de geração de renda na visão de negócio social.

Enfim, nesse intuito, é possível afirmar que, de fato, a Associação estudada pode ser definida como um negócio social, pois seus projetos desenvolvidos na comunidade possuem característica de mercado, a exemplo dos profissionais que atuam nas equipes. Muitos desafios e diversas oportunidades estão presentes na trajetória da Associação Ateliê de Ideias, cujo percurso, diante das mudanças, tem se adequado às novas perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas primeiras considerações finais neste estudo foi perceber que os projetos desenvolvidos pela associação tem um grande potencial de produzir recursos próprios com prestação de serviços ou por meio de comercialização, como o projeto Banco Bem, com a utilização da moeda eletrônica; o projeto Bem Morar, com a ampliação da comercialização de tijolo e a prestação de serviço; o projeto Central de Compras, com o serviço de gestão administrativa, e o projeto Agência Varal, com a prestação de serviços. Essas ações se apresentam de forma tímida no Banco Bem, na Agência Varal e no Bem Morar, indicando que a organização ainda não tem a expertise de atividades de comercialização ou prestação de serviço em sua estrutura como forma de gerar renda para os projetos.

Outra consideração importante refere-se à presença de mulheres na origem dos projetos, que tiveram o objetivo de mudar a

SUMÁRIO

realidade em que viviam e tomaram a decisão de fomentar grupos produtivos para gerar renda, a partir de um empréstimo. Essa atitude foi a primeira ação que proporcionou a criação do banco comunitário num momento depois. Destaca-se aqui também o desafio em manter as equipes, que é um aspecto complicador para a organização, causando o acúmulo de funções pelo tamanho da sua demanda e das atividades desenvolvidas, reflexo da redução de recursos, que fragiliza a estrutura da organização.

É possível perceber a existência de muitos desafios e várias oportunidades, originando-se de forças tanto de fora da organização como de dentro. A associação precisa, a partir desses pontos citados, traçar caminhos novos, classificando, por prioridades, cada um dos elementos dos desafios e das oportunidades, como também elaborando estratégias para a organização. Tais desafios e oportunidades surgem diante das mudanças e, para atuar frente a essas situações, a entidade precisa estar preparada. É necessário que os membros das equipes participem de constantes formações, preparando-se para ações que não desenvolviam anteriormente, como atividades de negócios sociais.

Com base nos sete princípios do modelo Grameen, a organização analisada se caracteriza como um negócio social, pois volta-se para o desenvolvimento das comunidades atendidas e suas ações possibilitam a inclusão social de diversos grupos que se envolvem em tais projetos. Além disso, os resultados econômicos do negócio garantem, ainda que parcialmente, a sustentabilidade dessas ações. Assim, esta pesquisa mostra possíveis caminhos que uma organização pode seguir para superar as dificuldades, como trabalhar a partir de projetos que geram recursos para a associação e, ao mesmo tempo, que promovam, a partir a sociedade civil, a inclusão social por meio da geração de emprego e renda.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, I. Sociedade civil brasileira: ação, articulação e mobilização. **Revista Terceiro Setor**, v. 1, n. 1, p. 34-38, 2007.

BARBOTIN, M. Sustentabilidade das ações em HIV/Aids: o caso da Amazona. In: CÂMARA, Cristina. (Org.). **Aids e Sustentabilidade**: sobre as ações das organizações da sociedade civil. 45.ed. Brasília: Editora MS/Coordenação Geral de Documentação e Informação, 2001. p. 85-96. v. 1. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6969515-Aids-e-sustentabilidade.html>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BATTILANA, J.; LEE, M. Advancing research on hybrid organizing: insights from the study of social enterprises. **The Academy of Management Annals**, v. 8, n. 1, p. 397-441, 2014.

BATTILANA, J.; DORADO, S. Sustainable hybrid organizations: the case of commercial microfinance organizations. **Academy of Management Journal**, v. 53, n. 6, p.1419-40, 2010.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. 4.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

DOHERTY, B.; HAUGH, H.; LYON, F. Social enterprises as hybrid organizations: a review and research agenda. **International Journal of Management Review**, v.16, n. 4, p. 417-36, 2014.

FREITAS, F. A. **Desafios da incorporação de negócios sociais a ONGs**: o caso CDI. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GROVE, A.; BERG, G. A. **Social business**: theory, practice, and critical perspectives. California: Springer, 2014.

MATSUI, N.; IKEMOTO, Y. **Solidarity economy and social business**: new models for a new society. Tokyo: Springer, 2015.

MOURA, S. A Gestão do desenvolvimento local: estratégias e possibilidades de financiamento. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 22., 1998, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

PEREIRA, M. L. et al. Características de mobilização de recursos: um estudo nas organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP) do Brasil. **Reunir: Revista de Administração, Ciências Contábeis e Sustentabilidade**, v. 5, p. 112-131, 2015.

PINTO, C. R. J. **As ONGs e a política no Brasil**: presença de novos atores. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2006.

PINTO, M. M. **Redes de colaboração para inovação**: a experiência do Living Lab Habitat. Vitória: EDUFES, 2014.

RICO, E. A responsabilidade social empresarial e o Estado: uma aliança para o desenvolvimento sustentável. **São Paulo em perspectiva**, v. 18, n.4, p. 73-82, 2004.

SÁ, C. Políticas públicas de economia solidária: processo de construção e desafios. **Revista Organizações e Democracia**, v. 13, n. 2, p. 21-34, 2012.

SILVA, G.; SILVA, S. Relações entre fontes de financiamento e nível de burocratização nas ONGs de Alagoas. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2.,2002, Recife. **Anais ...** Recife: Observatório da Realidade Organizacional; PROPAD/UFPE, ANPAD, 2002.

SILVA, C. Gestão, legislação e fontes de recursos no terceiro setor brasileiro: uma perspectiva histórica. **Revista de Administração Pública**, v. 44, n. 6, p.1301-25, 2010.

SILVA, M. P. C. **Caminhos alternativos**: empreendedorismo, informalidade e inclusão social. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2008.

SILVA, S. B.; BITENCOURT, C. C; BIGNETTI, L. P. Living Labs como sistemas vagamente acoplados. In: CONGRESSO INTERNACIONAL RED PILARES, 3., 2014, Porto Alegre, São Leopoldo. **Anais...** Disponível em: <http://www.redpilares.org/sobre-la-red/Documents/SILVA,%20BITENCOURT,%20BIGNETTI_LivingLabs.pdf>. Acesso em: 2 maio 2016.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

VEIGA, C. **História de quem constrói o nosso Estado**. Vitória: Sebrae/ES; Articon Comunicação Total, 2008. v.3.

YIN. R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNUS, M. **Criando um negócio social**: como iniciativas economicamente viáveis podem solucionar grandes problemas na sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CAPÍTULO 12

MEIO AMBIENTE E INCLUSÃO SOCIAL: AS CONTRADIÇÕES NA ÓRBITA DA PRODUÇÃO CAPITALISTA

Soraya Gama de Ataide Prescholdt

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo pontuar a contradição e a insustentabilidade da política contemporânea de desenvolvimento econômico, de traço permissivo de subalternidade, que se desdobra em uma má utilização dos recursos naturais brasileiros e na agressão aos direitos básicos da população onde se instalam as grandes multinacionais, que por sua vez desestruturam e destroem as condições de vida e de trabalho de economias tradicionais sustentáveis regionais. Tal situação tem sido tolerada por órgãos fiscalizadores do meio ambiente, cujas mediações mantêm seu mascaramento, em nome do chamado crescimento econômico local e estadual, articulada à marca da subalternidade e perpassada pela alienação sobre a realidade mais ampla.

O estudo apresentado utiliza o método dialético na perspectiva marxiana e tem por base a tese de doutorado defendida em 2011 (ATAIDE, 2011), fundamentada por pesquisas e dados atualizados em 2015, relativos à temática ambiental.

Na conjuntura da crise do capital após a década 1970, com um quadro de reestruturação produtiva e de contrarreforma dos Es-

tados Nacionais, potencializado pelo desenvolvimento tecnológico, o processo de mundialização da produção permitiu a transferência de indústrias multinacionais para países periféricos. Agregada a esse fator, ocorreu a revolução informacional, que propiciou as condições para aumentar a financeirização da economia, de forma globalizada.

A política inerente a esse estágio de desenvolvimento do capital também expressa a tendência hegemônica da divisão internacional do trabalho, desfavorável para os países de economia dependente (MARINI, 2000)[1], desenvolvida no processo neoliberal de mundialização da economia. Nesse processo, foi mantido o movimento de depredação da natureza e da força de trabalho pelos grandes empreendimentos capitalistas nesses países e, com eles, os efeitos catastróficos dos descartes e poluentes industriais, independentemente dos discursos e fóruns sobre a "questão ambiental".

Entende-se que, no atual cenário de crise estrutural do capital e acirramento da barbárie social, tratar de inclusão social pode camuflar o conflito de classe, a luta de classe, os sujeitos políticos, bem como as desigualdades sociais oriundas desse contexto.

Passa-se a tratar do tema "inclusão social", entendendo que a sociedade espera que o Estado tenha capacidade de realizar essa inclusão, a despeito do nome que venha a receber. Em um país como o Brasil, onde grande parte da população encontra-se "excluída" do mercado[2], a ausência do Estado no fornecimento de serviços como saúde, educação, seguridade social e meio ambiente implica aumento dos ditos excluídos, o que expressa uma globalização que favorece a política de mercado, que promove e/ou agrava a "exclusão social" de amplos setores da população (SANTOS, 2000).

1 Esses processos denotam o revigoramento dos traços de uma forma dependente de economia dos países latino-americanos desde 1930, caracterizada na denominada Teoria Marxista da Dependência, tendo Marini (2000) como um dos seus expoentes.

2 A taxa de desemprego esteve em 13,6% no 1º trimestre de 2017 (Folha de São Paulo. Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/mercado/2017/05/1888928-taxa-de-desemprego-no-brasil-chega-a-136-segundo-ibge.shtml>. Acesso em: 15 set.2017.

Concorda-se com os autores, entre os quais Pastorini (2007) e Martins (2002), ao considerarem os fenômenos exclusão/inclusão como produtos da "[...] opressão econômica, político-ideológica e cultural exercida pelas classes dominantes na ordem capitalista" (PASTORINI, 2007, p. 87).

À luz dessas considerações, pretende-se tratar da ação destrutiva do capital, seja em relação à população trabalhadora, seja em relação à natureza de onde é extraída a matéria-prima. O intuito do texto é demonstrar que o debate da depredação do meio ambiente é historicamente uma luta travada na sociedade. Reforça-se que a discussão de diversos vieses políticos da chamada "inclusão social" dos sujeitos que sofrem direta ou indiretamente com os impactos da produção capitalista destrutiva nada mais é que o reflexo dos desdobramentos desse conflito de interesses e de classe.

MEIO AMBIENTE E LÓGICA CAPITALISTA: BREVE RESGATE HISTÓRICO

O avanço da indústria nascente do século XVIII trouxe sua inexorável contraface – "a degradação ambiental" (CARVALHO, 2002) – visto que, naquela época, as condições de vida no ambiente fabril e nas cidades tornaram-se insuportáveis, podendo-se afirmar que a deterioração do ambiente urbano chegava, em muitos casos, a ser pior do que nos dias atuais, muito embora pouco se diferenciem de situações, ainda presentes no século XXI, de extrema miséria em bolsões de países periféricos, como nos países do continente africano e igualmente no Brasil. A intensa migração campo-cidade acelerava o crescimento e a desordem nas cidades industriais na Europa. Nesse processo,

> [...] o resultado era uma alta concentração populacional constituída principalmente de trabalhadores pobres, expostos a um ambiente insalubre de trabalho e moradia. Não havia coleta de

SUMÁRIO

> lixo, [nem] saneamento adequado. Os trabalhadores se amontoavam em cortiços e eram submetidos a longas e penosas jornadas de trabalho e a propagação de epidemias era altíssima (CARVALHO, 2002, p.55).

Essa situação "nos países centrais" se arrastou durante muito tempo, como aponta Hobsbawm (1994), indicando que

> [...] só depois de 1848, quando as novas epidemias nascidas nos cortiços começaram a matar também os ricos e as massas desesperadas que aí cresciam tinham assustado os poderosos com a revolução social, foram tomadas providências para um aperfeiçoamento e uma reconstrução urbana sistemática (HOBSBAWM, 1994, p. 223).

Segundo Donnangelo e outros (1976), a necessidade de controlar, por razões econômicas e políticas, a ação dos fatores que acarretam os elevados índices de enfermidade e de morte assumiu a forma predominante do sanitarismo, com a adoção de medidas capazes de atingir coletivamente a população:

> [...] assim, é que, em 1840 se introduz um programa de vacinação obrigatória, cujo cumprimento fica a cargo das juntas de beneficência responsáveis também pela prestação da assistência a doentes pobres, bem como outros controles médicos não individuais que configuram progressivamente um sistema complexo de medicalização indireta da sociedade, que vem agregar a assistência médica à pobreza (DONNANGELO et al., 1976, p.68).

A saúde, nos séculos XVIII e XIX, estava centrada na reprodução da população trabalhadora movida pela preocupação da manutenção do processo de trabalho, além da não contaminação de outros segmentos da população. O trabalhador precisava apresentar-se "saudável" para executar suas tarefas e assim produzir mais (VICTORIA; KNAUTH; HASSEN, 2000). Portanto, de um modo vertical, buscava-se, nesse período, a politização do conceito de saúde, articulando-o à "questão social", com a problemática do saneamento básico e com a formulação de políticas. Para Minayo (2002, p. 179), "[...] existia um entendimento de que o Estado deveria intervir ativamente na solução dos problemas de saúde".

As primeiras leis ambientais, que surgiram a partir das reivindicações dos movimentos ambientalistas, datam da segunda metade do século XIX, na Inglaterra. Nesse período, era possível identificar dois grupos: os "preservacionistas" e os "conservacionistas". Os primeiros acreditavam que a manutenção da dinâmica natural somente seria possível sem a ação do homem. Já os segundos defendiam que seria possível manter os ambientes protegidos e, ao mesmo tempo, desenvolver atividades de baixo impacto ambiental que não oferecessem risco à dinâmica natural da natureza.

Já no século XX, diante da degradação dos recursos naturais, que se tornava cada vez evidente, desencadearam-se movimentos organizados que ganharam expressão através de organizações de proteção de algumas espécies ameaçadas. Nos Estados Unidos, organizações defendiam a proteção de algumas áreas do avanço acelerado da urbanização e da industrialização, como também de reservas ambientais destinadas também à pesquisa. O modelo de proteção de áreas naturais adotado por esse país se difundiu em diversas localidades, sendo mais tarde adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) (RIBEIRO, 2003).

Segundo Ribeiro (2003), após a Segunda Guerra Mundial, o movimento ambientalista se associava a questões sociais, políticas e às demandas estritamente naturalistas, influenciadas, na década de 1960, pelos questionamentos sobre a sociedade de consumo, a discordância das guerras e a diminuição dos armamentos nucleares.

A partir desse momento, percebeu-se que as questões ambientais não estavam ligadas somente a fatores naturais, restringindo-se

SUMÁRIO

à preservação de áreas verdes e de animais. Nelas perpassavam fatores sociais, políticos e econômicos, intensificados durante o período de acentuada destruição engendrada pela guerra. Também concorreu nessa direção o acelerado processo de urbanização/industrialização, ocorrido nos anos dourados do capitalismo (1940-1970). Após a Segunda Guerra Mundial, o movimento ambientalista passou a combater o desarmamento como forma de preservação de mais recursos naturais, sob a influência do pensamento pacifista de Gandhi, além de criticar a sociedade do consumo, assim como acentuar a rejeição à violência e às guerras (RIBEIRO, 2003).

Para Loureiro (2003), o ambientalismo consiste em um

> [...] projeto realista e utópico de múltiplas orientações, que se inscreve na política mundial, simultaneamente, como um posicionamento de apropriação simbólica e material que vai desde proposições civilizatórias, passando pelo questionamento da sociedade industrial capitalista e das características intrínsecas das leis de mercado, até as iniciativas comportamentais ecologicamente corretas, tendo como eixo analítico o processo de atuação humana no ambiente e a discussão acerca da relação sociedade-natureza, visando [a] alcançar uma nova base civilizacional (LOUREIRO, 2003, p.17).

Sendo assim, representa um movimento social, localizado historicamente, mas que se manifesta em diversas variantes, entre as quais a que visa à transformação societária. Esse movimento se concretiza na medida em que os sujeitos individuais e coletivos, com suas visões de mundo, se engajam nas lutas sociais na defesa da preservação do meio ambiente. Sob esse prisma, pode-se afirmar que o meio ambiente é uma categoria constituída de elementos humanos, naturais e sociais, não podendo ser confundida com a visão clássica das ciências naturais e da tecnocracia, que excluíam a dinâmica social (LOUREIRO, 2002). Ressalta-se o reconhecimento, por parte da sociedade organizada e pelas instituições nacionais e

internacionais, da destruição ambiental provocada pelo sistema capitalista.

A (IN)SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E IN(EX)CLUSÃO: DILEMAS ENFRENTADOS NA SOCIEDADE DO CAPITAL

É importante ressaltar os diversos eventos internacionais no século XX para se discutir a problemática ambiental, como aconteceu em 1972, com a I Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Desenvolvimento, realizada na Cidade de Estocolmo, onde foi enunciada a noção de ecodesenvolvimento. Também nesse mesmo ano, segundo Andrade (2000), os recursos naturais foram objeto de preocupação do Relatório do Clube de Roma (CAPÍTULO..., acesso em 20 jul. 2011)[3]. Nessa época, surgiu um texto sobre os limites do crescimento, texto publicado na França com o título *Haute à la croissance?*, cuja tese básica é a continuação imutável das tendências de crescimento mundial e de consumo que levará ao limite o crescimento econômico.

Em 1974, a noção de "ecodesenvolvimento" foi retomada pela declaração de Cocoyoc no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e na Conferência das Nações Unidas pelo Comércio e Desenvolvimento, reforçando a visão do desenvolvimento autossustentado (RAUTA RAMOS, 2006). Destaca-se, em seguida, a Eco-

3 O Clube de Roma é um grupo de representantes da sociedade que se reúnem para debater um vasto conjunto de assuntos relacionados a política, economia internacional e sobre o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. Foi fundado em 1968 e tornou-se muito conhecido a partir de 1972, ano da publicação do relatório intitulado Os Limites do Crescimento. O relatório, que ficaria conhecido como Relatório do Clube de Roma, tratava de problemas relacionados ao futuro desenvolvimento da humanidade, tais como energia, poluição, saneamento, saúde, ambiente, tecnologia e crescimento populacional. Esse documento chegou à conclusão de que o planeta Terra não suportaria o crescimento populacional devido à pressão gerada sobre os recursos naturais e energéticos e ao aumento da poluição, mesmo tendo em conta o avanço tecnológico (CAPÍTULO BRASILEIRO DO CLUBE DE ROMA, 2011).

SUMÁRIO

92 (RAUTA RAMOS; ATAIDE; SILVA, 2009)[4] no Rio de Janeiro, unindo ambientalistas e outros movimentos sociais em prol da luta contra a pobreza, que provoca a degradação ambiental, com as favelas por exemplo. Essa interpretação representa uma inversão dos determinantes e das mediações, uma vez que a pobreza e a moradia dos pobres são resultantes da depredação do capitalismo que produz a degradação das fontes de produção: a natureza e a população trabalhadora dela integrante.

Os compromissos específicos adotados pela Conferência Rio-92 incluem duas convenções. Uma sobre Mudança do Clima e outra sobre Biodiversidade, como também uma Declaração sobre Florestas. A Conferência aprovou, igualmente, documentos com objetivos mais abrangentes e de natureza mais política, na Declaração do Rio e a Agenda 21. Ambos endossam o conceito fundamental de "desenvolvimento sustentável", ou seja, aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras, exigindo a introdução de mudanças nas relações econômicas, político-sociais, culturais e ecológicas (RAUTA RAMOS; ATAIDE; SILVA, 2009). Essa concepção vem sendo considerada passível de críticas, pois "[...] como manter a sustentabilidade com o permanente avanço de produtividade engendrada pelo desenvolvimento na sociedade capitalista?" (RAUTA RAMOS; ATAIDE; SILVA, 2009).

Alguns autores criticam tal concepção e a consideram de difícil implementação dentro de uma sociedade capitalista, burguesa,

4 A ECO-92, Rio-92, Cúpula ou Cimeira da Terra são nomes pelos quais é mais conhecida a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), realizada entre 3 e 14 de junho de 1992, no Rio de Janeiro. O seu objetivo principal era buscar meios de conciliar o desenvolvimento socioeconômico com a conservação e a proteção dos ecossistemas da Terra. A Conferência do Rio consagrou o conceito de desenvolvimento sustentável e contribuiu para divulgação de que os danos ao meio ambiente eram majoritariamente de responsabilidade dos países desenvolvidos. Reconheceu-se, ao mesmo tempo, a necessidade de os países em desenvolvimento receberem apoio financeiro e tecnológico para avançarem na direção do desenvolvimento sustentável (AMBIENTE..., acesso em 20 maio 2011).

individualista e consumista, enquanto outros defendem que não existe antagonismo entre desenvolvimento capitalista e preservação do meio ambiente. Conforme a segunda tendência, esses conceitos deixariam de ser antagônicos para serem complementares, como consequência do surgimento das "tecnologias limpas". Diante disso, Andrade (2000) pontua que o antagonismo estaria situado nos projetos societários aos quais se vinculam as propostas de sustentabilidade do desenvolvimento. Para essa autora, a concepção de desenvolvimento sustentável é entendida em um processo de evolução das sociedades, em que algumas são menos desenvolvidas do que outras, ignorando, nesse sentido, as diversidades culturais do planeta, relacionadas às dimensões da política e da economia.

Dessa forma, buscou-se desenvolver outra maneira de aferir o desenvolvimento a partir de variáveis diferentes, entre as quais o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), criado pelo programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que apresenta sua concentração em padrões que necessariamente não garantem o desenvolvimento sustentável, que são expectativa de vida, anos de estudo e capacidade de compra.

Sobre esses aspectos, Andrade (2000) comenta a transposição acrítica do padrão de desenvolvimento de sociedades capitalistas centrais para sociedades periféricas, ocasionando, muitas vezes, metas a serem perseguidas e até impostas a essas sociedades. Portanto, sustenta outra concepção que considera mais adequada, a de "ecodesenvolvimento", consistindo na vontade política de impor limites à livre atuação do mercado. Observa-se, ainda, que na noção de eco desenvolvimento também há aspectos semelhantes ao do desenvolvimento sustentável: a defesa ao direito das gerações futuras e a criação de uma sociedade sustentável.

A noção de desenvolvimento sustentável passa a ser adotada, por mais diversas organizações, seja públicas, privadas, ONGs e sob as mais diferentes perspectivas, seja progressistas ou conserva-

SUMÁRIO

doras. No entanto, independentemente da vertente que se apropria dessa concepção, cabe ressaltar que a aplicabilidade do "desenvolvimento sustentável" pode servir para desacelerar uma destruição mais severa dos recursos naturais ou apenas amortecer os impactos da produção acelerada da sociedade capitalista, mas não impedir que ocorra a destruição do meio ambiente.

Ressalta-se que o conceito de sustentabilidade volta dominante na agenda da última Conferência de Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), paralelamente ao de gestão ambiental. A ideia central que subjaz a esse conceito tem por base o desenvolvimentismo, buscando ao mesmo tempo enfrentar a "tese neomalthusiana", que relaciona o crescimento das populações à pobreza e à degradação do ambiente.

Em contraposição, Vasconcellos (2007), em sua tese, alerta sobre o embate acerca do conceito de desenvolvimento sustentável, considerando-o uma ideologia excludente, principalmente quando abandona a relação e a articulação com a discussão da saúde do trabalhador, que está no centro da questão. Segundo ele, amparado por autores de referência nessa matéria, tem sido mantida a fragmentação no que se refere à relação entre meio ambiente, trabalho e saúde do trabalhador.

Desde então, em face da realidade do crescente desenvolvimento econômico e da finitude dos recursos naturais, tem sido mantida a contradição de aceitação do padrão de consumo dos países centrais, mas negando a sua extensão a toda a humanidade. O modo de produção capitalista também não tem sido responsabilizado pela degradação da natureza e das populações — e consequentemente, pela necessidade de mudá-lo. Ocorre o inverso: a responsabilização das populações e da pobreza.

Ela se apoia na antiga lógica do desenvolvimento econômico como requisito para o desenvolvimento social, sem alterar o ritmo acelerado de produção destrutiva, sendo prescritas apenas formas

de controlar abusos mais gritantes e principalmente de "combater" a pobreza e suas consequências, procurando conciliar o desenvolvimento econômico com o social. Ao designar o combate, culpabiliza a pobreza, e não o sistema que a produz crescentemente. Como eliminá-la sem a mudança do que a produz?

Nessa lógica, também o documento oficial da Rio+20 reitera essas "teses", apresentando 58 cláusulas de combate à pobreza e seus derivados. No total, apenas cinquenta compromissos sem metas são firmados, existindo 124 cláusulas de reconhecimento de compromissos anteriores não realizados, com retrocessos e maior deterioração (FREIRE; PRESCHOLDT, 2015).

De outro lado, em bom momento, a Cúpula dos Povos, realizada no Rio de Janeiro no mesmo período da Rio+20, demonstrou a vitalidade dos movimentos sociais críticos e politizados de todo o mundo (FREIRE; PRESCHOLDT, 2015). O seu documento-síntese, apresentado ao secretário-geral da ONU, foi focado na convergência anticapitalista, responsabilizando o modelo de desenvolvimento econômico vigente pela crise mundial e toda a sua devastação ambiental e social. Entre as conclusões críticas do evento, destacam-se as relativas ao peso dado pela Rio+20 às corporações capitalistas transnacionais representativas do mercado (Coca-Cola, Monsanto, Bayer, Siemens) como se, de fato, representassem simbolicamente os países hegemônicos ausentes, apresentando pseudo soluções para os males por elas provocados. A Cúpula deu ênfase à desautorização dessas corporações de pretenderem representar os interesses da humanidade e de seu futuro, assim como, indiretamente, no final, uma representante dos jovens que rasgou o documento da Rio+20 e outros segmentos que se retiraram do evento oficial.

Vasconcellos (2007) realiza uma associação entre desenvolvimento sustentável e luta pela saúde, compreendendo ambas como políticas públicas. O autor faz uma articulação pouco vista no meio acadêmico, que é o vínculo entre saúde, meio ambiente e produção.

SUMÁRIO

> Nesse contexto, a linha de análise buscada nesta tese pressupõe que a questão do desenvolvimento sustentável passa, em primeira instância, pelo campo da saúde como estrutura do aparelho de Estado. Por conseguinte, a questão do desenvolvimento, na sua vertente sustentável passa necessariamente pela gestão do sistema de saúde, em todos os níveis, enquanto macropolítica de Estado, direcionada objetivamente aos sistemas produtivos do país, quaisquer que sejam os setores econômicos implicados (VASCONCELLOS, 2007, p. 177).

Assim, concorda-se com o autor do argumento sobre a impossibilidade de pensar na ideia de "desenvolvimento sustentável" em uma sociedade como a capitalista, sem articular esse tema com o processo produtivo. Ele ressalta que, ao não fazer isso, pode-se assumir uma posição conservadora e não atingir as reais razões da destruição ambiental.

> [...] diversas são as teorias e correntes da sustentabilidade, nas quais não se observa em qualquer delas um foco teórico metodológico mais intensivo sobre o trabalho, seu pulsar, sua organicidade e centralidade nos processos produtivos que, em essência primária, são a razão de ser do desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2007, p. 185).

Daí, segundo esse autor, impõe-se pensar meio ambiente, saúde e trabalho/produção como partes interligadas e indissociáveis das políticas de Estado voltadas para o desenvolvimento, o que significa pensar políticas públicas mediadoras dessas categorias que as tornem interdependentes e, ao mesmo tempo, orgânicas (VASCONCELLOS, 2007). Por isso, o autor afirma que:

> [...] sistemas produtivos, quaisquer que sejam, não são feitos para melhorar a qualidade de vida ou preservar a saúde dos que produzem. Esta não é a sua essência (VASCONCELLOS, 2007, p. 190).

Há uma enorme contradição entre o que se pode observar por trás do discurso aparentemente moderno de uma nova forma de comportamento e ética empresarial, ligados à preocupação com o meio ambiente articulada com a sustentabilidade, e o seu oposto que ocorre no "chão da fábrica". Lá acontecem padrões arcaicos de exploração dos trabalhadores, assédio e desrespeito a eles,

> [...] cuja medida é cada vez mais difícil de aferir. Nesse sentido, a ausência de uma política de saúde do trabalhador no setor saúde e, por extensão, na agenda ambiental e do desenvolvimento sustentável, legitima esses comportamentos (VASCONCELLOS, 2007, p. 196).

Mais uma vez, Vasconcellos demonstra que questões ligadas ao meio ambiente e, também, ao mundo do trabalho estão interligadas, por

> [...] considerar que as fontes não naturais de dano ambiental encontram sua base de sustentação no processo de produção e no mundo do trabalho, tendo como primeira 'barreira' ao dano, como primeiro sinalizador, o trabalhador na linha de produção (VASCONCELLOS, 2007, p. 199).

O autor apresenta vários aspectos que mostram a relação entre desenvolvimento sustentável, saúde e trabalho. São eles:

> Do ponto de vista ético, inclusive, uma ideologia do desenvolvimento sustentável que não contemple, em primeira instância, a relação saúde-trabalho não se sustenta: Sujeito às sobrecargas de trabalho, ao número insuficiente de efetivos controladores, aos códigos inadequados de comunicação, à imposição de ritmos pesados, à desvalorização de símbolos psicossociais, à hegemonia dos critérios de produtividade e aos clássicos riscos físicos, químicos, ergonômicos e de acidentes, o trabalhador é impelido a assumir uma postura, às vezes sobre humana quando, diante de situações de emergência, é obrigado

SUMÁRIO

> a permanecer no seu posto de trabalho pondo em risco a sua própria vida ou, cotidianamente, perdendo sua saúde (VASCONCELLOS, 2007, p. 200).

Portanto, concorda-se com o autor quando comenta que "desenvolvimento sustentável" é fazer um

> [...] intenso e profundo investimento no controle dos riscos ocupacionais e ambientais gerados pelas indústrias, iniciado na seleção dos ramos de atividade menos nocivos, no acompanhamento do projeto das instalações, no monitoramento da qualidade ambiental, na normatização e fiscalização, na preparação do setor saúde, trabalho e meio ambiente [...] Além, é claro, da abertura de canais de democratização e de participação da sociedade civil nos processos decisórios (VASCONCELLOS, 2007, p. 235).

O pesquisador ainda considera a articulação entre saúde e sistemas produtivos, observando suas nuances e suas particularidades, como parte indissolúvel das relações entre saúde, trabalho/produção, consumo, ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade. Acredita que existe uma possibilidade, ainda não vivenciada, de um gerenciamento articulado desses eixos, que cresça em abrangência, qualidade e consolidação dos objetivos definidos "[...] na razão direta do exercício do controle social de sua gestão, ancorado numa capacidade reguladora harmônica do Estado brasileiro" (VASCONCELLOS, 2007, p. 232).

Tal perspectiva seria o prolongamento necessário das políticas de controle social democrático desde os anos 80, por uma grande mobilização no Brasil e também dentro do movimento da Constituinte, que lutou para a inclusão de temas ambientais na Constituição Federal de 1988, consignada especialmente em seu artigo 225:

> Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988, p. 146).

Destaca-se que "meio ambiente ecologicamente equilibrado" é um elemento da cidadania e qualidade de vida. Então é legitimo relacioná-lo a uma das conquistas do processo político que trouxe para o Brasil sua redemocratização. No entanto, vive-se no Brasil um desmonte das políticas e dos direitos conquistados com a implantação, desde década de 90, do pacote neoliberal.

Autores como Pochmann e outros (2004), ao tratar da "geografia nacional da exclusão social", comentam que o Brasil é um longo território em que há alguns acampamentos de inclusão social em meio a uma ampla selva de exclusão. Nessa "selva", há trabalhadores, comunidades tradicionais e populações pauperizadas que residem em regiões de riscos (vulneráveis a desmoronamentos, enchentes etc.). Esses são os acometidos pela depredação ambiental pela maior exposição à carga ambiental negativa. Portanto, na atual conjuntura brasileira, vivenciam-se grandes e complexos problemas, associados a destruição do meio ambiente, trabalho e saúde, que se materializam no que se chama de "exclusão social", tratada neste texto como o desdobramento das desigualdades sociais, do conflito de classe e das contradições da relação capital/trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de quatro anos entre a promulgação da Constituição e a reunião da Eco-92 no Rio de Janeiro foi marcado pela criação de vários órgãos de proteção ao meio ambiente, inaugurando assim a fase contemporânea do ambientalismo brasileiro, caracterizado pelo profissionalismo de seus militantes. Trata-se de uma fase que alguns autores denominam "cidadania ambiental", cuja luta é por um mundo

SUMÁRIO

mais equilibrado na apropriação dos recursos naturais e com mais qualidade de vida para toda a população (RIBEIRO, 2003). Observa-se que, embora existam vários mecanismos legitimados na lei para normatizar e defender o meio ambiente e também a saúde dos trabalhadores, esses campos não são articulados, o que revela o distante e intrincado caminho a ser percorrido para que esses direitos saiam da esfera normativa e da retórica, concretizando-se no cotidiano da população brasileira.

Observa-se uma nítida relação antagônica entre o capital/trabalho e a grande desigualdade social por ela provocada. Essas mediações guardam correspondência com o processo de mundialização das relações econômicas e políticas entre os países, hierarquizadas, evidenciando novas faces da dependência dos países periféricos ou semiperiféricos em relação aos países centrais e hegemônicos no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

REFERÊNCIAS

AMBIENTE Brasil. Apresenta informação gerais sobre temas associados ao meio ambiente. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/gestao/artigos/>. Acesso em: 20 de maio 2011.

ANDRADE, J. B. T. de. Desenvolvimento sustentado e meio ambiente. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Programa de capacitação continuada para assistentes sociais capacitação em Serviço Social e Política Social**: o trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília: UnB, 2000.

ATAIDE, S. G. de. **Capital, trabalho, saúde e meio-ambiente**: uma relação destrutiva analisada em uma indústria de pelotização. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?nrPagina=1&pesqExecutada=0&nrExpressoes=1&campo%5B0%5D=TODOS&texto%5B0%5D=ataide+&Submit=Pesquisar+%BB&qtdRegPagina=5>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

CAPÍTULO Brasileiro do Clube de Roma. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: www.clubofrome.org.br/brasil/. Acesso: 20 jul. 2011.

CARVALHO, I. C. de M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C.F. B. et al. (Org.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2002. p.55-70.

DONNANGELO, M. C. F. et al. **Saúde e sociedade**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

FREIRE, L. M. de B.; PRESCHOLDT, S. G. de A. Desenvolvimento às avessas e depredação socioambiental por uma mineradora. **Serv. Soc. Soc.** [online], São Paulo, n. 123, jul./set. 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282015000300476&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 set 2017.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções**. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003

LOUREIRO, C. F. B. Ambientalismo e lutas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Social Libertas**, Juiz de Fora, n. 3, p. 65-78, jan./jun. 2002.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: _____. **Dialética da dependência**: uma ontologia da obra de Ruy Mauro Marini; organização e apresentação de Emir Sader. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: Clacso, 2000.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, C. G. Enfoque ecossistêmico de saúde e qualidade de vida. In: MINAYO, M. C. de S. **Saúde e ambiente sustentável**: estreitando nós. Rio Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

PAMPLONA, N. Número de desempregados aumenta 2,6 milhões no primeiro ano de Temer. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 31 maio 2017. Disponível em: <rego-no-brasil-chega-a-136-segundo-ibge.shtml>. Acesso em: 15 set.2017.

PASTORINI, A. **A categoria "questão social" em debate**. São Paulo: Cortez, 2007.

POCHMANN, M. et al. **Atlas da exclusão social no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez; 2004.

RAUTA RAMOS, M. H. Tendências do debate sobre defesa do meio ambiente e desenvolvimento sustentável. In: GOMES, M. de F.; PELEGRINO, C. M.; CARVALHO, A. I. (Org.). **Política de habitação popular e trabalho social**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RAUTA RAMOS, M. H; ATAIDE, S. G; SILVA, A. I. (Org.). **Desenvolvimento local, saúde e meio ambiente**. Vitória: Emescam, 2009.

RIBEIRO, W. C. Em busca da qualidade de vida. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VASCONCELLOS, L. C. F. **Saúde, trabalho e desenvolvimento sustentável**: apontamentos para uma política de Estado. 2007. 439 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007.

VICTORIA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. de N. A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Alexandre Bazilatto

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil (BR), com apoio do Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Membro do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq).

E-mail: alexandrebztt@gmail.com

Alexandre Reis Rosa

É Administrador, Doutor em Administração Pública e Governo pela FGV-SP e Professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como vice-presidente técnico da Rede de Monitoramento Cidadão de Vitória e desenvolve pesquisas sobre governança e coprodução de bens públicos, com foco nas organizações da sociedade civil e suas interações com o Estado e o mercado.

E-mail: alexandre.r.rosa@ufes.br

Aline Lopes Lopes

Assistente Social pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Participou do Programa de Iniciação Científica PIBIC-PIVIC da EMESCAM.

E-mail: alinelopes.aa@gmail.com

Alma de los Angeles Cruz Juárez

Doctora en Psicología. Coordinadora del Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad. Universidad Veracruzana (UV), México (MX).

E-mail: acruz@uv.mx

Angela Maria Caulyt Santos da Silva

Assistente Social. Especialista em Políticas e Práticas Sociais em Saúde. Mestre e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunta do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Pesquisa sobre: intersetorialidade das políticas públicas, Serviço Social, educação inclusiva, culturas e diversidade: patrimônio imaterial, gênero e raça/etnia.

E-mail: angela.silva@emescam.br

Berta Granja

Assistente Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP) – Portugal. Mestre em Serviço Social e Política Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutorada em Ciências do Serviço Social – Universidade do Porto. Docente no Instituto Superior de Serviço Social do Porto.

E-mail: berta.granja@isssp.pt

César Albenes de Mendonça Cruz

Graduado em Filosofia, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor adjunto do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM.

E-mail: cesar.cruz@emescam.br

Cilene Sebastiana da Conceição Braga

Assistente Social pela Universidade da Amazônia. Especialista em Política Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestre e doutora em Política Social pela Universidade de Brasília. Professora adjunta do curso de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará. Foi Presidente dos Conselhos Regionais de Serviço Social 1ª e 8ª Região.

E-mail: cilenelins@yahoo.com.br

Danielle Érica da Silva Laudino

Assistente Social. Especialista em Administração e Planejamento de Projetos Sociais; Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça. Mestre em Política Pública e Desenvolvimento Local na Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM.

E-mail: danierica7@gmail.com

Dulcinéa Sarmento Rosemberg

Graduada em Biblioteconomia (1985), Mestre em Educação (1999) e Doutora em Educação (2011), todos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Foi docente efetiva do Departamento de Biblioteconomia da UFES no período de 1992-2017. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à Formação e Trabalho do Bibliotecário, Estudos de Usuários, Competência em Informação,

SUMÁRIO

Metodologia do Ensino Superior, Formação, Trabalho e Saúde de Professores Universitários.

E-mail: dsrosemberg@globo.com

Eduardo Duarte Machado

Graduando em Fisioterapia pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Participa do projeto de pesquisa "A pessoa com deficiência: discutindo acesso aos serviços de saúde, inclusão social e qualidade de vida".

E-mail: edugrafanassi@gmail.com

Edson Pantaleão

Pós-Doutor em Educação, professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil (BR). Líder do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais.

E-mail: edpantaleao@hotmail.com

Erineu Foerste

Membro do Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. É Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Temas de interesse: Línguas minoritárias e direitos linguísticos, culturas e saberes tradicionais, Educação Popular/Educação do Campo entre outros.

E-mail: erineufoerste@yahoo.com.br

Fabiana Oliveira dos Santos

Assistente Social pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Participou do Programa de Iniciação Científica PIBIC-PIVIC da EMESCAM.

E-mail: faiclown@gmail.com

Gabriela Pereira da Silva

Graduada em Biblioteconomia (2011) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local (2016), pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Ocupa o cargo de Bibliotecária/Documentalista no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Atua na linha de pesquisa Competência em Informação e Práticas de Aprendizagem.

E-mail: symonpsg@hotmail.com

Jandira Marquardt Dettmann

Doutoranda da linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), onde também cursou mestrado em Educação e especialização em Infância e Educação Inclusiva e em Educação do Campo. Integra o grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, vinculado ao PPGE- UFES. Professora de séries iniciais na rede municipal de Santa Maria de Jetibá (ES).

Lorena de Souza Eleutério

Assistente Social pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Participou do Programa de Iniciação Científica PIBIC-PIVIC, com bolsa da FAPES pela EMESCAM.

E-mail: eleuterio@hotmail.com

Luciana Carrupt Machado Sogame

Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), mestrado em Reabilitação pela Universidade Federal de São Paulo (1998) e doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (2004). Atualmente é professor adjunto da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória.

E-mail: luciana.sogame@emescam.br

Ludimila Nunes Mantovani

Assistente Social da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local e Assistente Social pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM.

E-mail: ludimiula.nunes@gmail.com

Marcella Dias Mazolini Mendes

Graduando em Fisioterapia pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Participa do projeto de pesquisa "A pessoa com deficiência: discutindo acesso aos serviços de saúde, inclusão social e qualidade de vida".

E-mail: marcella.mazoline@gmail.com

Mariângela Braga Pereira Nielsen

Possui graduação em Fisioterapia pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (1981), mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (2011) e doutorado em Kinesiologia y Fisiatria pela Universidade Nacional de General San Martin (2005). Atualmente é professora adjunta da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM.

E-mail: mariangela.pereira@emescam.br

Mayane Fiorot Simoni

Graduando em Fisioterapia pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Participa do projeto de pesquisa "A pessoa com deficiência: discutindo acesso aos serviços *de saúde, inclusão social e qualidade de vida".*

E-mail: mayanefiorot@hotmail.com

Nádia Socorro Fialho Nascimento

Assistente Social graduada pela Universidade da Amazônia. Especialista em Família e Políticas Públicas pela Universidade da Amazônia (2012). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (2013-2015). Professora da Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Públicas da Faculdade Integrada de Araguatins (FAIARA) e da Pós-Graduação em Gestão Pública e Serviço Social (ESAMAZ). Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: fialho@ufpa.br

Nilda Lucia Sartorio

Formada em Serviço Social pela UFES e Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela EMESCAM. Foi Secretária municipal de Assistência Social de Cariacica e Secretária de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Espírito Santo.

Atualmente atua como Assistente Social da Prefeitura Municipal de Vitória e compõe Grupo de Pesquisa sobre financiamento do Interfaces-UFES.

E-mail: nilda.sartorio@uol.com.br

Olga Myrla Tabaranã Silva

Docente da Faculdade de Serviço Social/FASS e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/PPGSS da Universidade Federal do Pará/UFPA. Graduada em Serviço Social e Ciências Sociais, Especialista em Políticas Sociais e Movimentos Sociais e Mestre em Serviço Social pela UFPA. Doutora em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social/ESS da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ.

E-mail: olgamyrla@hotmail.com

Raquel de Matos Lopes Gentilli

Assistente Social. Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisa Serviço Social, Políticas Públicas na Relação Estado-Sociedade, Direitos Humanos e Violência. Atualmente estuda como as novas formas de sociabilidade da sociedade do capital vem produzindo novas expressões da subjetividade, sobretudo nas novas gerações.

E-mail: rgentilli@uol.com.br

Reginaldo Célio Sobrinho

Pós-Doutor em Educação, professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil (BR). Líder do grupo de pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais.

E-mail: reginaldo.celio@ufes.br

Soraya Gama de Ataide Prescholdt

Assistente Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre e Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social (UFES) e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Trabalho (NET-UFES) com a pesquisa Trabalho e Meio Ambiente: os danos socioambientais provocados pelo rompimento da barragem da Samarco na região do Espírito Santo. Atua nas seguintes áreas de pesquisa: política social, trabalho, meio ambiente e saúde do trabalhador.

E-mail: soraya.ataide@ufes.br

Roselene de Souza Portela

Assistente Social. Doutora em Ciências Socioambientais pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Planejamento do Desenvolvimento/NAEA/UFPA. Professora Adjunta da Faculdade de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará.

E-mail: roselene@ufpa.br

Rosieni Ott Kruger Chinad

Assistente Social pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM. Participou do Programa de Iniciação Científica PIBIC-PIVIC da EMESCAM.

E-mail: rosienikruger@hotmail.com

Rubens Patrocínio Senna

É Economista, Mestre em Administração pela UFES, Consultor da Associação Ateliê de Ideias e voluntário na Cáritas Brasileira. Atua como educador popular, com experiência na área de Economia, com ênfase em Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: autogestão, empreendimentos solidários e economia solidária.

E-mail: rubenspsenna@yahoo.com.br

Sandra Helena Ribeiro Cruz

Assistente Social. Doutora em Ciências Socioambientais, pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Planejamento do Desenvolvimento/ NAEA/UFPA. Professora Associada da Faculdade de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará.

E-mail: cruz.sandra761@gmail.com

Silvia Moreira Trugilho

Graduada em Serviço Social (1986), Mestre em Educação (2003) e Doutora em Educação (2008), todos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente e Coordenadora do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Atua na linha de pesquisa Serviço Social, Processos Sociais e Sujeitos de Direito.

E-mail: silvia.trugilho@emescam.br

Welson de Sousa Cardoso

Bacharel em Estatística pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Serviço Social. Doutor em Ciências Socioambientais pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social/ Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E-mail: cardosow5@gmail.com

SUMÁRIO

SBOOK – SOCIAL BOOK

Quem adquire um exemplar na Editora Emescam, seja eletrônico ou impresso, está comprando um Social Book – Sbook.

O conceito inédito de criar um selo, que identifique os exemplares como Social Book é fruto do compromisso da Editora com as questões sociais.

Toda a renda das vendas dos exemplares deste livro é destinada para uma instituição do terceiro setor indicada pelo autor, como forma de apoio e incentivo às causas sociais.

O Social Book é um caminho para unir educação e responsabilidade social. O objetivo principal é estimular os produtores e os consumidores de conhecimento a apoiar o terceiro setor e conhecer a atuação destas entidades, tão importantes para o equilíbrio da sociedade contemporânea.

Entidade beneficiada com esse Sbook:

Santa Casa de Misericórdia de Vitória

EDITORA EMESCAM
Av. N. Sra da Penha, 2190, Santa Luiza, Vitória, ES, 29045-402, (27) 3334-3501
www.editoraemescam.com.br • atendimentoeditoraemescam@emescam.br

ANGELA MARIA CAULYT SANTOS DA SILVA
Assistente Social. Especialista em Políticas e Práticas Sociais em Saúde. Mestre e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunta do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM. Pesquisa sobre: intersetorialidade das políticas públicas, Serviço Social, educação inclusiva, culturas e diversidade: patrimônio imaterial, gênero e raça/etnia.
E-mail: angela.silva@emescam.br

RAQUEL DE MATOS LOPES GENTILLI
Assistente Social. Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisa Serviço Social, Políticas Públicas na Relação Estado-Sociedade, Direitos Humanos e Violência. Atualmente estuda como as novas formas de sociabilidade da sociedade do capital vem produzindo novas expressões da subjetividade, sobretudo nas novas gerações.
E-mail: rgentilli@uol.com.br

SORAYA GAMA DE ATAIDE PRESCHOLDT
Assistente Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre e Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social (UFES) e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Trabalho (NET-UFES) com a pesquisa Trabalho e Meio Ambiente: os danos socioambientais provocados pelo rompimento da barragem da Samarco na região do Espírito Santo. Atua nas seguintes áreas de pesquisa: política social, trabalho, meio ambiente e saúde do trabalhador.
E-mail: soraya.ataide@ufes.br

SUMÁRIO

A coletânea, intitulada “Políticas Públicas: experiências inclusivas”, organizada pelas professoras Angela Maria Caulyt Santos da Silva, Raquel de Matos Lopes Gentilli e Soraya Gama de Ataide Prescholdt constitui-se numa colaboração significativa para o desenvolvimento científico do campo das políticas públicas na perspectiva da inclusão social. De imprescindível leitura, contribui para a elucidação e para o encaminhamento no enfrentamento dos relevantes problemas sociais e políticos atuais em nosso país. Ademais, apresenta qualidade que se expressa na clareza e objetividade do conteúdo à proposição e desenvolvimento dos temas tratados. A coletânea mostra potencialidade de impacto, pois, certamente, será utilizada no âmbito acadêmico das formações profissionais para as áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Prof.ª Dr.ª Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais

editora EMESCAM

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-99564-50-9
9 788599 564509