


Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti  
(Organizadora)




# O Caráter Sociopolítico e Interventivo do Serviço Social 3

 **Atena**  
Editora

Ano 2021

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti  
(Organizadora)



# O Caráter Sociopolítico e Interventivo do Serviço Social 3

Atena  
Editora

Ano 2021

**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadora:** Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C262 O caráter sociopolítico e interventivo do serviço social 3 /  
Organizadora Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti. – Ponta  
Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-902-8

DOI 10.22533/at.ed.028211503

1. Serviço Social. I. Cavalcanti, Soraya Araujo Uchoa  
(Organizadora). II. Título.

CDD 360

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO

A coletânea “O Caráter Sociopolítico e Interventivo do Serviço Social” está organizada em três volumes, que trazem experiências profissionais interdisciplinares em equipes de distintas regiões do Brasil, sendo apresentadas abordagens de análise de artigos de Revisão, artigos decorrentes de pesquisa – documental, exploratória, entrevistas, bibliográfica – Relatos de Experiência, dentre outros.

O terceiro volume apresenta 23 capítulos e está didaticamente quatro eixos temáticos: Serviço Social e Formação Profissional que apresenta oito artigos discutindo os fundamentos ontológicos da racionalidade burguesa, o método em Marx, a construção da identidade profissional, o Projeto Ético Político, Determinantes Raciais, acessibilidade cultural e as implicações e rebatimentos na formação profissional do Assistente Social.

O segundo eixo temático coloca em evidência através de oito artigos a discussão Serviço Social e Políticas Públicas com a atuação em equipe multiprofissional e/ou interdisciplinar em distintos espaços profissionais, na defesa da garantia de direitos, no contexto de direitos humanos, assistência estudantil, sindicalismo, situação migratória, extensão universitária e adoção.

O terceiro eixo temático coloca em evidência, através de três artigos a temática do Serviço Social e Racismo Estrutural discutindo ações afirmativas, medidas socioeducativas e estereótipos de classe e raça.

O quarto eixo temático Políticas Sociais e Defesa de Direitos apresenta quatro experiências de trabalho com projetos voltados para revisão do Plano Diretor, PET Engenharias, Multiculturalismo e Cuidado através das Redes Sociais.

Dessa forma, convidamos o leitor a conhecer os artigos, partilhar saberes e experiências nesse processo de eterna descoberta que é a produção e socialização do conhecimento.

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

## SUMÁRIO

### SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

##### FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA RACIONALIDADE BURGUESA DECADENTE E O SERVIÇO SOCIAL

Bárbara da Rocha Figueiredo Chagas  
André Monteiro Moraes  
Analice Barreto de Moura Costa Freitas

**DOI 10.22533/at.ed.0282115031**

#### **CAPÍTULO 2..... 12**

##### O MÉTODO DE MARX E O SERVIÇO SOCIAL

Rafaela Vieira

**DOI 10.22533/at.ed.0282115032**

#### **CAPÍTULO 3..... 20**

##### SERVIÇO SOCIAL EM TEMPOS DE OFENSIVA NEOLIBERAL: REFLEXÕES ACERCA DOS REBATIMENTOS FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

Maria Gabrielle Chaves Silva  
Mayra Hellen Vieira de Andrade  
Luanna Karolyne de Oliveira Cavalcanti  
Carina Felix Bezerra  
Kíssia Wendy Silva de Sousa  
Maria Gabriella Florencio Ferreira  
Maria de Medeiros Martins  
Eryenne Lorryne Sayanne Silva do Nascimento  
Rafaela Leandro Pereira  
Paloma Lima dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.0282115033**

#### **CAPÍTULO 4..... 32**

##### FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Érica Pollyana Oliveira Nunes  
Lara Iara Gomes Borges  
Eliane Marques de Menezes Amicucci

**DOI 10.22533/at.ed.0282115034**

#### **CAPÍTULO 5..... 44**

##### DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: PROBLEMATIZAÇÕES NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Evelyn Secco Faquin  
Líria Maria Bettiol Lanza

**DOI 10.22533/at.ed.0282115035**

**CAPÍTULO 6..... 50**

PROJETO ÉTICO-POLÍTICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE AS DETERMINAÇÕES RACIAIS, PATRIARCAIS E CLASSISTAS COMO FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL

Vanessa Bezerra de Souza  
Marco Antonio da Silva Santos  
Luana Fernandes Pereira  
Angela Carvalho de Almeida Coelho

**DOI 10.22533/at.ed.0282115036**

**CAPÍTULO 7..... 57**

SERVIÇO SOCIAL E ÉTICA PROFISSIONAL EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA AO CONSERVADORISMO: UMA REFLEXÃO ACERCA DOS ONZE (11) PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO CÓDIGO DE ÉTICA DA (O) ASSISTENTE SOCIAL DE 1993

Diego Augusto Rivas dos Santos  
Vaniele Soares da Cunha Copello

**DOI 10.22533/at.ed.0282115037**

**CAPÍTULO 8..... 69**

ALÉM DO QUE SE VÊ: ACESSIBILIDADE CULTURAL, UMA DISCIPLINA PREMENTE AO SERVIÇO SOCIAL

Ellen Soares Santos

**DOI 10.22533/at.ed.0282115038**

**SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**CAPÍTULO 9..... 81**

DIREITOS HUMANOS E SERVIÇO SOCIAL: A GARANTIA DE DIREITOS SOB A LUZ DO CAPITAL

André Monteiro Moraes  
Adaíres Eliane Dantas dos Santos  
Ana Carolina Gaia de Sousa  
Jéssica Rafaela Maciel Gomes  
Neyde Jussara Gomes Abdala Rodrigues  
Tatiany Fernandes Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.0282115039**

**CAPÍTULO 10..... 90**

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM TEMPO DE CRISE DO CAPITAL: A REALIDADE DA UFRN

Maria Aparecida do Nascimento Silva

**DOI 10.22533/at.ed.02821150310**

**CAPÍTULO 11 ..... 99**

OS DESAFIOS ÉTICOS-POLÍTICOS NA INTERIORIZAÇÃO DO CRESS 3ª REGIÃO NO NORTE DO ESTADO DO CEARÁ

Rita Wigna de Souza Silva  
Alessandra Carvalho Nobrega Duarte

Leidiana do Nascimento Pinto  
Margarida Emília Albano  
Carlos Silva Barbosa  
Francisco Natanel Lopes Ribeiro  
Jani Mesquita Rodrigues  
Fernanda Maria Magalhães Silveira  
Iara Leite de Sousa  
Raquel Leite Vasconcelos

**DOI 10.22533/at.ed.02821150311**

**CAPÍTULO 12..... 110**

REFLEXÕES SOBRE ESTADO E SINDICALISMO NO BRASIL

*Albany Mendonça Silva*

**DOI 10.22533/at.ed.02821150312**

**CAPÍTULO 13..... 122**

TERCEIRO SETOR E ESTADO MÍNIMO: BREVE ANÁLISE SOBRE A INSTITUIÇÃO  
CÁRITAS DIOCESANA DE CAICÓ, NO CONTEXTO NEOLIBERAL

*Aldení Gomes de Araújo Júnior*

*Nadir Mayara de Medeiros Figueiredo*

**DOI 10.22533/at.ed.02821150313**

**CAPÍTULO 14..... 133**

RESPOSTA DA SOCIEDADE CIVIL FRENTE A SITUAÇÃO MIGRATÓRIA VENEZUELANA  
EM MANAUS

*Andreia Cristina Gomes Taniguchi*

*Janaina Zildeia da Silva Paiva*

**DOI 10.22533/at.ed.02821150314**

**CAPÍTULO 15..... 142**

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA JUNTO AOS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA  
EXPERIÊNCIA DE ASSESSORIA À COORDENAÇÃO DOS CLUBES DE MÃES DE  
CAMPINA GRANDE-PB

*Sandra Amélia Sampaio Silveira*

*Erika Rafaela Sousa Ataíde*

*Cristiane Tavares de Aguiar*

**DOI 10.22533/at.ed.02821150315**

**CAPÍTULO 16..... 152**

FILHO DO AFETO: RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM CASO DE ADOÇÃO  
HOMOFETIVA

*Arlete Lima Cândido*

*Rosimeri Limeira Ramos*

**DOI 10.22533/at.ed.02821150316**

## SERVIÇO SOCIAL E RACISMO ESTRUTURAL

### **CAPÍTULO 17..... 157**

#### A DIMENSÃO AFIRMATIVA DAS AÇÕES: MOVIMENTOS SOCIAIS E AFROCIDADANIZAÇÃO

Reinaldo da Silva Guimarães

Luciene Gustavo Silva

**DOI 10.22533/at.ed.02821150317**

### **CAPÍTULO 18..... 170**

#### NEGRO, EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS: AINDA PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO

Ana Carolina Tavares de Mello

**DOI 10.22533/at.ed.02821150318**

### **CAPÍTULO 19..... 181**

#### MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE MEIO ABERTO E OS ESTERÓTIPOS DE CLASSE E RAÇA

Adriano Pereira Basilo de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.02821150319**

## POLITICAS SOCIAIS E DEFESA DE DIREITOS

### **CAPÍTULO 20..... 193**

#### O DESAFIO DA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA NA REVISÃO DO PLANO DIRETOR MUNICIPAL DE LONDRINA/PR - 2018/2028

Ideni Terezinha Antonello

Léia Aparecida Veiga

Alan Alves Alievi

**DOI 10.22533/at.ed.02821150320**

### **CAPÍTULO 21..... 204**

#### ATIVIDADES SOCIAIS E O GRUPO PET: ABORDAGEM REALIZADA PELO GRUPO PET ENGENHARIAS IFBA

Guilherme Gil Fernandes

Mikelly Bonfim Anjos

Sérgio Ricardo Ferreira Andrade Junior

Felipe Gonçalves Moura

Julianny de Souza Oliveira

Thavane Ferreira de Almeida

Lara de Oliveira Carvalho

Pedro Henrique Rocha Chaves

Luca de Almeida Brito

Marília Aguiar Rodrigues

Alex França Andrade

Joseane Oliveira da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.02821150321**

<b>CAPÍTULO 22.....</b>	<b>209</b>
MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS DESTA RELAÇÃO DE CRISE	
Viviane Bernadeth Gandra Brandão Iara Soares de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.02821150322</b>	
<b>CAPÍTULO 23.....</b>	<b>220</b>
CONFIGURAÇÃO DO CUIDADO POR MEIO DAS REDES SOCIAIS DE APOIO ÀS MULHERES IDOSAS QUE RESIDEM SOZINHAS	
Luana Fernandes Silva Paes Simone Caldas Tavares Mafra Mariana de Paula Oliveira Reinaldo Antônio Bastos Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.02821150323</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA.....</b>	<b>232</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>233</b>



# CAPÍTULO 17

## A DIMENSÃO AFIRMATIVA DAS AÇÕES: MOVIMENTOS SOCIAIS E AFROCIDADANIZAÇÃO

*Data de aceite: 01/03/2021*

### **Reinaldo da Silva Guimarães**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio  
Professor da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro  
Professor Adjunto no Centro Universitário Anhanguera de Niterói (UNIAN)  
<http://lattes.cnpq.br/0847213852963062>

### **Luciene Gustavo Silva**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio  
<http://lattes.cnpq.br/3074567202026864>

**RESUMO:** Este artigo, propõe realçar a importância das ações dos movimentos sociais pelas demandas coletivas dos indivíduos da população negra por políticas públicas e sociais. Desse modo, nosso foco está na importância das ações do movimento social negro no campo da educação como estratégia para inclusão social dos jovens negros nas universidades brasileiras, com específicas ações afirmativas, tendo em vista que, nestes espaços se configuram as diferentes relações sociais do poder, do ser e do saber. Nesta reflexão, destacamos o Movimento Social Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), considerado um movimento social contemporâneo, dado que em sua específica atividade aglutina grupos ambivalentes como raça e gênero e que procura, através de sua conduta, produzir um tipo de ação social transformadora que requer uma mudança na estrutura da

sociedade tanto em sua dimensão econômica como na cultural valorativa, para uma concepção ampla de cidadania. Isto significa que, a política social viabilizaria a democratização da educação como um direito social disponível na sociedade brasileira para a população negra, como processo de fomento da Afrocidadanização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Movimentos Sociais; PVNC; Ações Afirmativas; Afrocidadanização.

### THE AFFIRMATIVE DIMENSION OF ACTIONS: SOCIAL MOVEMENTS AND AFRO-BRAZILIANIZATION

**ABSTRACT:** This article proposes to highlight the importance of the actions of social movements for the collective demands of individuals of the black population for public and social policies. Thus, our focus is on the importance of the actions of the black social movement in the field of education as a strategy for the social inclusion of young blacks in Brazilian universities, with specific affirmative actions, considering that, in these spaces, the different social relations of power are configured, of being and knowing. In this reflection, we highlight the Pre-Vestibular Social Movement for Blacks and the Needy (PVNC), considered a contemporary social movement, given that in its specific activity it brings together ambivalent groups such as race and gender and that seeks, through its conduct, to produce a type of transformative social action that requires a change in the structure of society in both its economic and cultural dimension, for a broad conception of citizenship. This means that, social policy would make the democratization of education viable as a social right available in

Brazilian society to the black population, as a process of promoting Afrocidadanização.

**KEYWORDS:** Social Movements; PVNC; Affirmative Actions; Africanization.

## INTRODUÇÃO

A década de 90 imprimiu no contexto sociocultural brasileiro importante inflexão ao debate sobre as formas de combate às desigualdades raciais como ao próprio questionamento do mito da democracia racial. A busca de soluções para essas questões mobilizou movimentos sociais e entidades civis, com a finalidade de se implementar políticas públicas e sociais que viessem tornar realidade a igualdade de condições. Este debate foi inspirado, sobretudo, pelo princípio de que a negação de oportunidades para os indivíduos que historicamente sofreram com a desigualdade social e racial deveria enfaticamente ser combatida.

A emergência de novas formas de identificação individual e especificamente as formações coletivas que se manifestam na modernidade como negros, mulheres, povos indígenas, ecologia, movimentos religiosos, atribuem importante inflexão aos movimentos sociais e intelectuais de contestação política e cultural, como também, determina a afirmação da pluralidade de esferas públicas e dos direitos dos grupos historicamente excluídos social e culturalmente.

O reconhecimento efetivo de identidades historicamente excluídas e a consequente busca por políticas públicas não-universalistas, que procuram beneficiar esses segmentos sociais, revela que o critério de justiça a ser alcançado - no sentido de atribuir oportunidades iguais de ponto de partida à todos indivíduos e grupos - é aquele em que as diferenças deixem de ser impedimento para a distribuição dos bens socialmente escassos. Em função deste fato, surgiram diferentes movimentos sociais, como por exemplo, os Movimentos de Consciência Negra, os Movimentos Feministas, o Movimento dos “Sem Terra” entre outros, que privilegiam tanto o reconhecimento como a valorização mais efetivas das respectivas identidades culturais, e de suas particularidades e contribuições específicas à construção social.

Desse modo, nosso foco está na importância das ações do movimento social negro no campo da educação como estratégia para inclusão social dos jovens negros nas universidades brasileiras, com específicas ações afirmativas, tendo em vista que, nestes espaços se configuram as diferentes relações sociais do poder, do ser e do saber. Neste processo, destacamos a atuação do Movimento Social Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), como um importante movimento que articula as demandas por educação entre a Sociedade Civil e o Estado.

O PVNC é, em caráter geral, um movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma frente de denúncia, de questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do ensino público e de

qualidade em seus níveis fundamental, médio e superior nos âmbitos municipal, estadual e federal.<sup>1</sup>

Dessa forma, com este trabalho, pretendemos realçar a importância que este movimento social possui para a subjetividade do seu público alvo na realização de sua demanda coletiva, como também, realçar a dimensão afirmativa de suas ações na construção da cidadania. Nesse caso, as demandas coletivas são associadas às demandas por identidades que são construídas em uma relação intersubjetiva, presumindo abrir novos espaços de intercâmbio e diálogo, onde o sujeito forma sua vontade discursivamente. Esta supõe a relação entre identidade e diferença. Esta reflexão tem em conta considerar o Pré-Vestibular para Negros e Carentes como um movimento social contemporâneo, dado que em sua específica atividade aglutina grupos ambivalentes como raça e gênero e que procura, através de sua conduta, produzir um tipo de ação social transformadora que, como veremos no decorrer do trabalho, requer uma mudança na estrutura da sociedade tanto em sua dimensão econômica como na cultural valorativa.

## **PVNC: AÇÃO COMUNITÁRIA SOCIETÁRIA E IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS**

A atuação do movimento social negro no contexto sociocultural brasileiro se configura como importante ação no processo de pressão social junto ao Estado para a democratização e ampliação no campo da educação como direito social e como espaço passível de promover a emancipação social.

Em busca de romper com analfabetismo o movimento negro teve o auxílio do Movimento Frente Negra – compunham a imprensa negra, juntos articulavam a emancipação da população negra e tinham como proposta integrar os negros na vida social, cultural e política, assim, seria possível romper com inferioridade intelectual. Cabe ressaltar que, na Constituição de 1824 a 1891, não possibilitava o acesso dos negros africanos nas escolas, apenas os nascidos livres no Brasil, porém, ditava a educação como um direito de todos os cidadãos que tivessem posses e rendimentos com uma soma de “oitocentos mil réis”.

---

<sup>1</sup> PVNC, 1999.



Figura 1 – Analfabetismo por cor ou raça.

Fonte: IBGE<sup>2</sup> – PNAD<sup>3</sup> Contínua Educação 2017.

Nota-se que o percentual observado sobre analfabetismo, busca refletir a necessidade de inserção dos jovens em outros níveis da educação. Desta forma a desigualdade e a exclusão educacional resultaram na falta da democratização na educação. Ao longo da história a escola foi considerada como um espaço pertencente a uma determinada classe social, onde os saberes culturais e a linguagem eram repassados para classe dominante, com condições econômicas favorecidas e conseqüentemente seriam os detentores do capital cultural.

Mesmo de maneira não exaustiva, podemos apontar que em seu processo histórico na busca de romper com o analfabetismo, a inclusão da população negra na escola pública como direito de todos, foi tema de discussão fomentado pelo movimento negro nos debates educacionais ao longo do século XX. Em 1961 foi legislada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024/61, que constava argumentos sobre raça. Tendo em vista que, naquela época a classe social e a raça tinham a mesma dimensão, entretanto, não deixava claro se a escola pública gratuita seria destinada a população negra. Conforme Gomes (2017), no período da ditadura militar, em 1964, o tema racial deixou de ser um dos princípios na educação brasileira em conformidade com a promulgação da LDB nº 5.692/71.

Esta temática retornou à centralidade no diálogo da educação em 1996, sendo a ênfase do movimento negro com a LDB nº 9.394/96 – que estabelece as diretrizes bases da educação. Em 2003, essa lei foi alterada para a Lei nº 10.639/03 – que estabelece as diretrizes e bases da educação para incluir no currículo oficial na rede de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira com a inclusão de dois artigos. O artigo

2 Documento disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual> > (Acessado em 06 de maio de 2019 às 09h47min).

3 Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD).

26-A, o ensino obrigatório da história e da cultura afro-brasileira, nos ensinos fundamental e médio nas escolas públicas e particulares; e o artigo 79-B, que incluiu no calendário escolar a data 20 de novembro o dia Nacional da Consciência Negra.

Em 10 de março 2008 a Lei 10.639/03 foi alterada para a Lei 11.645 – que estabelece à obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino público e privado na educação básica, que visa combater ao preconceito e discriminação racial, mesmo com os avanços por meio do reconhecimento da história e a cultura mediante a inclusão do ensino afro e afro-brasileiro na LDB, a juventude negra perdura encontrando-se estigmatizada<sup>4</sup> na sociedade e nos espaços sócio educacionais, acrescida do preconceito e discriminação racial. Referente ao preconceito que pode ser identificado por meio de omissões, em atitudes e comportamento ou por meio de um julgamento antecipado e a partir de estereótipos<sup>5</sup> de uma raça, de um grupo, de uma etnia ou de uma religião, e assim,

Munanga (2005) nos chama a atenção para não incorremos no equívoco de acreditar que o preconceito é apenas decorrente da ignorância das pessoas. E neste caso, o preconceito estaria circunscrito no campo das relações individuais, particularizado, produto da falta de informação, educação e conhecimento sobre outras culturas. Para o autor, essa maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas “põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade” (apud CFESS, 2016, p. 12).

Ainda durante a década de 1990, a discussão sobre o acesso de negros nas universidades foi intensificada, em virtude da ampliação do debate em torno da possibilidade efetiva da implementação das políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira. Esta política é considerada um instrumento específico, capaz de efetivar a inédita presença nas universidades brasileiras de segmentos sociais até então ausentes desse espaço de construção da cidadania. Na virada do século, estas estratégias ganharam destaque e visibilidade em todo o país, tornando-se uma referência nacional nas lutas pela democratização da educação e pela redução das desigualdades étnicas e raciais, como expressão ampla da luta pela transformação dos privilégios da cidadania e para o fomento da Afrocidadanização.

Para Guimarães (2013) Afrocidadanização representa maneiras de transformar as condições históricas vividas pelos indivíduos da população negra na sociedade brasileira, como alternativa ao que tem sido entendido até hoje a democracia racial brasileira. Ele pretende dar concretude, incorporar empiricamente, as conquistas de todos os direitos significativos e pertinentes aos indivíduos em uma sociedade democrática e justa. Ou seja, é concebido aqui como a realização efetiva da cidadania plena para os indivíduos da população negra, historicamente subalternizados em nossa sociedade. A concretude

4 Estigma – a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena (GOFFMAN, 1988, p.4).

5 São construções sociais de valorização e julgamentos que reduz o reconhecimento dos papéis sociais (CIZOTO; DIÉGUEZ; PINTO, 2016, p. 212).

da Afrocidadanização representa e abarca diversos referenciais: o reconhecimento da identidade racial como positiva; o reconhecimento do protagonismo da população negra como fundadora e construtora da sociedade brasileira; o direito a igualdade e a liberdade; o direito a diferença; o direito a disputar os benefícios sociais em igualdade de oportunidades e de condições, ou seja, a “afrocidadanização” seria a realização de uma verdadeira “democracia racial”, uma equidade social na qual todos os indivíduos da população negra, sejam contemplados e plenamente estabelecidos na sociedade brasileira.

## **PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO PVNC**

O Movimento Social Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC), começa sua história no salão Quilombo da Igreja Matriz de São João de Meriti, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, em julho de 1993. A ideia de organização de um Curso Pré-Vestibular para estudantes negros nasceu a partir das reflexões da pastoral do negro, em São Paulo, entre 1989 e 1992. Nesse período e com o resultado concreto dessas reflexões, a PUC-SP, através do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, concedeu 200 bolsas de estudos para estudantes participantes de Movimentos Negros Populares. O PVNC teve também como modelo três experiências similares de pré-vestibular: a Cooperativa Educacional Steve Biko, em Salvador, Bahia; o SINTUFRJ (Sindicato dos Funcionários da UFRJ) e o Mangueira Vestibulares, ambos no Rio.

As discussões e articulações para a organização do primeiro núcleo de Pré-Vestibular para Negros, na baixada fluminense, iniciaram-se no final de 1992, tendo como primeiro objetivo a capacitação para o exame vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Este núcleo foi concebido e organizado por David Raimundo dos Santos, Alexandre do Nascimento, Antônio Dourado e Luciano Santana Dias, eles contataram os professores e conseguiram duas salas de aula no Colégio Fluminense, realizando o trabalho de divulgação e reuniões com os primeiros alunos interessados. Com isso, possibilitaram, em cinco de julho de 1993, a fundação do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes na Igreja Matriz de São João de Meriti, com uma aula inaugural.

O nome, Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC), foi escolhido em função da necessidade de ratificação da questão racial no Brasil e, sobretudo, na Baixada Fluminense, onde a qualidade do ensino médio é ínfima e, de acordo com o senso do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 1991, a população afrodescendente no Brasil é de 44%, porém, na pesquisa do IBGE verificou-se que o perfil dos estudantes universitários englobava apenas 1,7% dos negros e negras.

Na versão de sua carta de princípios de 1999, o ano de 1994 é destacado como o ano mais importante para o PVNC em termos de sua estrutura de rede de solidariedade, nesse ano o PVNC começou a se constituir como um Movimento Social de Educação Popular que, dessa forma, passou a ser reconhecido em âmbito nacional. Uma das

principais ações práticas do PVNC foi o estabelecimento de importante parceria com a PUC-Rio, através da Pastoral do Negro, com os cursos de pré-vestibulares comunitários e populares em rede, especialmente com o Movimento Social Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), concedendo-lhes bolsa de estudos —integrais e não-reembolsáveis— para os alunos aprovados regularmente em seu vestibular, por intermédio do seu Programa de Bolsa de Ação Social.

Esta parceria transformou significativamente a vida dos indivíduos da população negra, demonstrando a importância das ações afirmativas. Desse modo, a revolução silenciosa que as ações afirmativas puseram em marcha na última década do século XX no Brasil, possibilitaram vislumbrar um processo de transformação das desiguais relações sociais e raciais brasileiras. De fato, olhando para as atuais<sup>6</sup> condições materiais de existência dos indivíduos beneficiários dessas ações, podemos vislumbrar a possibilidade de termos uma sociedade racialmente mais justa. A partir deste olhar constatamos como a agência e atuação do PVNC foram significativas para garantir a presença da população negra no ensino superior e como esta mesma agência foi importante para que a PUC-Rio iniciasse o seu pioneiro programa de ações afirmativas no Brasil. Para o primeiro curso foram feitas cerca de 200 inscrições. Dos inscritos, 100 alunos começaram a estudar em duas turmas. Com o tempo, alguns saíram, e outros entraram durante o período de realização do curso (de julho a novembro). A entidade encerrou suas atividades em novembro, com 50 alunos. Desses alunos 34% foram aprovados (uma aluna para a UFF-Niterói, um aluno para a UFF-Baixada, uma aluna para a UERJ e quatro alunos para a PUC-Rio).

Dessa forma, o PVNC se apresenta como um movimento de educação popular, laico e apartidário, destinado às pessoas de camadas populares e, em geral, negros(as), com a intenção de capacitá-los para o vestibular. Com o ensino do Pré-Vestibular e outras ações, o PVNC se define em caráter geral como um movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma frente de denúncia, questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do ensino público, gratuito e de qualidade, que seja também pluriétnico e multicultural em seus níveis fundamental, médio e superior, nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Assim, o movimento criou as condições necessárias para que os estudantes discriminados, por etnia, gênero ou situação socioeconômica, concorressem nos vestibulares das universidades públicas, em condições concretas de aprovação e inclusão no ensino superior. O movimento é regido por uma Carta de Princípios, que sistematiza as deliberações aprovadas no conjunto do movimento e orienta suas atividades, princípios filosóficos, pedagógicos, perfis de alunos, de professores e coordenadores, além de normatizar o funcionamento dos núcleos. Por núcleos entende-se a denominação utilizada pelo PVNC para identificar os grupos que se reúnem para ministrar os cursos.

Segue alguns pontos significativos da proposta de atuação do PVNC, contidos em

6 (Guimarães, 2013, 240 p).

sua Carta de Princípios:

- Um conceito de democracia como forma de relacionamento social que incorpore igualdade de oportunidades, garantia de vida digna (trabalho com salário justo, cuidados com a saúde, educação, previdência, moradia, terra, acesso à produção cultural), participação popular nas deliberações políticas, liberdade de expressão e respeito as diferenças e diversidades étnico-culturais. Vale ressaltar que para o PVNC, a democracia, para ser plena, deve ser também uma democracia étnica;
- Um conceito Ação Afirmativa como ação coletiva de afirmação de identidades e como luta por relações econômicas, políticas sociais e culturais democráticas. Trata-se de uma concepção de ação afirmativa que vai além da instituição de políticas públicas direcionadas a um determinado grupo social;
- Um conceito de educação como processo de formação de competência técnica e competência política, no sentido da autonomia e da emancipação humana.
- Uma crença de que a Educação, como prática de formação emancipação humana, tem um papel importante na superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e, de forma geral, das desigualdades sociais, ou seja, atribuir às questões da diferença cultural e da desigualdade social um papel central na prática pedagógica;

## **PVNC E A DISCIPLINA CULTURA E CIDADANIA**

Além de sua atribuição educacional específica, a de criar as necessárias condições para o acesso ao ensino superior dos estudantes economicamente desfavorecidos, ministrando as diversas matérias propedêuticas exigidas no vestibular, o Pré-vestibular para Negros e Carentes oferece uma outra disciplina que de certa forma lhe concede um caráter diferenciador em relação aos demais pré-vestibulares, a saber, a Disciplina Cultura e Cidadania.

A Disciplina Cultura e Cidadania desde o primeiro momento em que foi ministrada tem se revelado condição basilar para própria continuidade do PVNC como movimento social. Sua presença na grade curricular determina a condição *sui generis* do movimento. Por conta desse fato, a disciplina se mostra como elemento definidor da condição de ser de um curso pré-vestibular, ou seja, a presença desta disciplina na grade curricular determina se um curso preparatório para universidade é ou não um tipo de curso voltado para as camadas populares, o que, de certa forma, lhe garante alguns benefícios, como a automática isenção na inscrição para o vestibular das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro para os alunos que lhe são oriundos.

No âmbito da disciplina, a categoria “Cidadania” é entendida em seu sentido amplo e atual, como vimos acima, como englobando além dos direitos civis e políticos, também



o direito a educação e a própria existência. Por sua vez, “Cultura” é entendida em sentido cujo significado expressa o estabelecimento de uma cultura democrática que relaciona interesse e ação coletiva configurando-se como virtude cívica.

Por este ângulo podemos entender, segundo a teoria pedagógica de Paulo Freire (1982), a qual nos servirá de arcabouço teórico para que possamos pensar qual a finalidade da inclusão desta disciplina em um curso pré-vestibular, que em uma relação educacional a prática da liberdade só encontra adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Nesse sentido, ele entende que o diálogo leva o indivíduo a aprofundar-se na tomada de consciência da realidade através de um processo reflexivo. Portanto, a reflexividade torna-se a raiz da objetivação. Em sua específica definição,

As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. O monólogo, enquanto isolamento, é a negação do homem; é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura. O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem e opõem-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1982, p11)

Assim, a conscientização ao se expressar na forma de aprofundamento da tomada de consciência determina por seus objetivos, que o indivíduo ao aprofundar-se na realidade, conhecendo-a criticamente, assuma uma consciência crítica da mesma se empenhando em tornar mais humana esta realidade na qual e com a qual ele vive através de seus atos e experiências. A conscientização como instrumento de conhecimento e reconhecimento de uma determinada realidade torna-se, portanto, o dado basilar que encaminha o indivíduo à transformação de sua realidade e o enseja a libertar-se da opressão. Portanto, o objetivo da disciplina é de realizar um amplo debate socio-histórico, no sentido de potencializar as ações político-culturais dos educandos e dos educadores do PVNC, ou seja, viabilizar a produção de subjetividades na luta por democracia e justiça social.

## **PERSPECTIVAS E ANÁLISES SOBRE O PVNC**

A ação social que o movimento vem desenvolvendo como forma de ação afirmativa sensibilizou diversos pesquisadores de diversas instituições levando-os a estudá-lo, pois o movimento é considerado um campo fértil para novas percepções acerca das relações sociais plurais e educacionais. A atenção dos pesquisadores se volta, principalmente, para a forma de como o movimento se posiciona diante de uma questão crucial em uma

sociedade plural, a saber, a questão da diferença.

Por ser um movimento cuja demanda específica é a inclusão de negros e carentes à universidade, o movimento em seu interior tem como conduta a não segregação, ou seja, no movimento as diferenças servem para demonstrar que é possível aglutinar pessoas diferentes em torno de um mesmo interesse. Portanto, a ênfase é dada à dignidade igualitária, nos termos da política do reconhecimento que vimos em Charles Taylor, a todos os cidadãos na própria prática democrática, porque traz a necessidade da diferença ser preservada a partir do reconhecimento da própria identidade.

Dentre as diversas pesquisas sobre o PVNC, encontramos a que foi efetuada por Candau & Anhrón (2001, p.6-8) que analisaram o movimento com base em propostas político-pedagógicas que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Em suas conclusões destacam que as dimensões mais trabalhadas nas salas de aula pelo PVNC são as dimensões do empoderamento e a da redução do preconceito. No que concerne a redução do preconceito, as autoras enfatizam que a proposta do movimento prevê uma formação crítica dos jovens que passam pelos núcleos, o que de fato se efetiva em algumas aulas de Cultura e Cidadania, quando tratam da vigilância da linguagem “politicamente correta”, na promoção da auto-estima racial, etc. Por sua vez, a dimensão do empoderamento se manifesta de diferentes maneiras, seja desenvolvendo de maneiras constantes a auto-estima dos alunos, seja promovendo uma consciência de que todos podem aprender independente de sua condição, de gênero ou etnia, seja propiciando entre os aluno(as) e os professores(as) uma prática democrática, na qual a participação e o envolvimento de todos é uma realidade buscada e bastante alcançada, dentro dos limites deste processo.

Na questão referente a pedagogia da equidade, elas consideraram que o PVNC se posiciona através de uma estratégia de ação afirmativa percebida pela ótica da justiça distributiva que busca, não somente favorecer o acesso da população de baixa renda e negra à universidade, como também “empoderar” estes grupos na perspectiva de uma cidadania plena. Entretanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que existem algumas dimensões pouco presentes nas salas de aula: integração de conteúdos e processo de construção de conhecimento. Para elas, essas ausências constituem preocupações importantes com as quais pode-se pensar na possibilidade de trabalhar a cultura escolar na perspectiva multicultural. Diante deste fato, entendem que o desafio está em que todo o currículo possa ir sendo transformado a partir desta preocupação e não se restrinja esta sensibilidade a determinados temas e/ou disciplinas.

Por conseguinte, o movimento no que concerne à sua atividade política não procura propugnar uma política para um grupo *targer* ou uma política de cotas ou um determinado tipo de direito especial, ao contrário, a dimensão afirmativa de sua ação se revela em seu fim último, a saber, proporcionar à identidade específica dos indivíduos que integram o movimento, como estudantes, condições de serem reconhecidos na esfera educacional

e conseqüentemente na esfera pública por suas próprias habilidades na disputa por uma vaga na universidade. Com isso, constrói auto-estima nos indivíduos por intermédio de uma efetiva valorização social.

A valorização social representa à auto-estima do sujeito a própria essência de uma vivência social digna. O sujeito que não é reconhecido por suas habilidades e por sua inerente capacidade sofre dia a dia constrangimentos que lhe ferem o *self*. Por isso, torna-se sumariamente importante se pensar como uma determinada atuação de um determinado movimento social pode influenciar de maneira positiva a formação social dos cidadãos e de como essa conduta pode operar um amplo complexo de sentido que determina grandes transformações.

## **AS PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL**

As ações afirmativas são um conjunto de estratégias políticas destinadas à redução das desigualdades sociais, seja na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na assistência social e entre outros setores, buscando favorecer os grupos sociais que são discriminados socialmente. Contudo, se faz necessário compreender que esta política implementada pelos governantes, permeia em um campo de possíveis ameaças por ser administrada pela sociabilidade burguesa no bojo neoliberal. O objetivo principal das políticas de ação afirmativa seria oportunizar as igualdades sociais, no que possibilitaria superar as conseqüências econômicas, sociais e psicológicas ocasionadas historicamente pela discriminação social e o racismo, e fomentaria a oportunidade de inclusão, para que, a população negra que padece da discriminação social e racial conseguisse se inserir de forma democrática na sociedade capitalista.

Mediante as diversas variações no contexto sócio histórico da sociedade brasileira, em meio às injustiças sociais e as desigualdades sociais e raciais foi implementada as políticas públicas e sociais que visam reparar, reconhecer e valorizar as pessoas negras. Com intuito de dar visibilidade e inserir os jovens negros nos espaços educacionais universitários, foi promulgada a lei 12.711/12 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, e estabelece a reserva de vagas por meio das cotas a presença dos indivíduos negros, pardos e índios por meio da autodeclararão. As cotas foram configuradas por um processo político para reparar as segregações das desigualdades sociais que assola um determinado grupo social que historicamente padecem da discriminação.



Figura 2 – Escolaridade por cor ou raça  
 Fonte: IBGE<sup>7</sup> – PNAD Contínua Educaçáo 2017.

As ações afirmativas se apresentam como instrumentos específicos para o estabelecimento de maior igualdade substantiva, seja através de cotas ou de qualquer outro instrumento de aplicação, têm se mostrado um instrumento de combate à discriminação e a consequente ampliação do leque de igualdade de oportunidades que conduz os indivíduos ao caminho da cidadania. Como podemos constatar na atualidade, a implementação de políticas de ação afirmativa na sociedade brasileira, possibilita, a existência e ampliação do acesso à educação para a população negra e, consequentemente o fomento da Afrocidadanização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações dos movimentos sociais ao longo do tempo, especialmente o movimento negro e dos movimentos populares, em especial, o PVNC, podemos perceber, que as políticas de ações afirmativas, trouxeram em seu bojo um meio de possibilitar a igualdade de oportunidades, o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira, a afirmação da identidade, oportunizando a inclusão da população negra nos diversos espaços sociais, tendo em vista que esta população representa a maioria da população brasileira e, principalmente, o reconhecimento de um passado cruel e opressor deve ser revertido se a sociedade brasileira quiser alcançar, de fato, a democracia racial.

Neste particular, podemos apontar que a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural oferecendo melhores oportunidades de ingresso na esfera do trabalho, amplia também o capital social, abrindo avenidas de oportunidades que

<sup>7</sup> Documento disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual> > (Acessado em 06 de maio de 2019 às 10h28min).

normalmente estariam fechadas para os indivíduos da população negra. Tais oportunidades, que são de naturezas distintas, além de permitirem a ampliação do capital econômico, ajudam a garantir direitos sociais, contribuindo fortemente para a conquista da cidadania. Por este aspecto, pode-se dizer que as ações dos movimentos sociais, especialmente as do movimento negro, têm ampliado os direitos de cidadania dos indivíduos da população negra, ou seja, vem atuando como uma poderosa ferramenta no processo de Afrocidadanização.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria & ANHORN, Carmen Tereza Gabriel. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária.** – Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2001.

CIZOTO, Sonelize Auxiliadora; DIÉGUEZ, Carla Regina Mota Alonso; PINTO, Rosangela de Oliveira. **Homem, cultura e sociedade.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2016. p. 185-236.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Série assistente social no combate ao preconceito.** Caderno 3 /// racismo. Ed. Serra Dourada, 2016, 19 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A. 1988. p. 4.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação / Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, 154 p.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização:** ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013, p. 41 - 75.

MONTAÑO, C. DURIGUETTO, M. L. Estado, classe e movimentos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

PVNC. **Cartas de princípios,** 1999.

SILVA, Luciene Gustavo. **CAPOEIRA:** instrumento Alternativo para fomentar a Afrocidadanização na perspectiva do Serviço Social. – Monografia (Graduação em Serviço Social) Centro Universitário Anhanguera – Niterói. - Novas Edições Acadêmicas, 2019. 57 p.

## NEGRO, EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS: AINDA PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO

*Data de aceite: 01/03/2021*

*Data de submissão: 09/02/2021*

**Ana Carolina Tavares de Mello**

Universidade Estadual de Londrina

Londrina – PR

<http://lattes.cnpq.br/5366536752401904>

**RESUMO:** O presente trabalho tem como problema central a análise do discurso de estagnação do debate frente às políticas de ação afirmativa referente ao negro no Brasil, com foco na educação. Apresenta como objetivo a análise deste discurso na atualidade e a (des)necessidade de manutenção destes debates. Como recurso metodológico, foi realizada pesquisa bibliográfica, perpassando pelas representações sociais do negro desde a abolição; o movimento negro brasileiro e a educação como direito humano fundamental em contexto de neoliberalismo de Terceira Via. A conclusão da pesquisa sugere a necessidade de constante debate acerca do tema, frente ao risco de retrocessos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ações afirmativas; negro e educação; neoliberalismo; debate necessário.

**BLACK PEOPLE, EDUCATION AND  
AFFIRMATIVE ACTION: WE STILL NEED  
TO TALK ABOUT IT**

**ABSTRACT:** This work has as central problem the stagnation speech's analysis of the debate

about the affirmative action policies concerning black people in Brazil, focused on education. It presents as objective this discourse's analysis in the present time and the (un)necessity of maintaining these debates. As a methodological resource, a bibliographical research was carried out, going through the social representations of black people since the abolition; the brazilian black movement and education as a fundamental human right in the context of Third Way neoliberalism. The research's conclusion suggests the need of constant debate on the subject, against the risk of setbacks.

**KEYWORDS:** Affirmative actions; black people and education; neoliberalism; debate needed.

### 1 | INTRODUÇÃO

Em dias atuais, não é raro ouvir por entre corredores de univeridades e em meio a debates políticos, que as políticas de ações afirmativas, onde se inserem as políticas de cotas sociais e raciais, se configuram em direitos adquiridos e discursos vencidos, estagnados e sem razão para novos debates. Na prática, o que se vê é uma ampliação da divulgação de discursos de ódio de cunho preconceituoso, muito em razão da facilitação da emissão de opinião em redes sociais. Publicações essas que alcançam o mundo em poucos segundos, e são capazes de estremecer saberes produzidos por meio de anos de estudos ao longo dos séculos. Não se trata de contestação aos saberes acadêmicos, mas de dar voz a uma legião de pessoas

“formadas” intelectualmente e quase que exclusivamente pelas redes sociais tecnológicas.

Percebe-se que a necessidade de analisar estes discursos na atualidade torna-se novamente urgente, visto que tem-se vivenciado tempos de retrocessos de direitos e políticas de acesso com enfoque na culpabilização e criminalização dos sujeitos que necessitam destas políticas públicas. Nesse sentido, antes de adentrar na necessidade do constante debate e reafirmação acerca do tema, considera-se importante definir as representações do negro<sup>1</sup> em cada momento histórico brasileiro, para então ser possível justificar essa necessidade. Esta contextualização se faz necessária vez que a questão do negro só pode ser tratada de forma real a partir da totalidade do contexto ideológico em que se insere, para, além da aparência, capturar a essência do fenômeno.

## 21 REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL, ACESSO À EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

Até 1888, ano em que a escravatura foi oficialmente abolida no Brasil, o negro era tratado como “peça” ou “braço” (termo utilizado por Roger Bastide e Florestan Fernandes, no livro *Branco e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*, p. 31), motivo pelo qual, será iniciada a questão da representação generalizada do negro no Brasil a partir da Primeira República (ou República Velha), que data, aproximadamente entre 1889 a 1930, onde o negro passa a ter status de cidadão, pelo menos no que tange a lei (GUIMARÃES, 2002, p. 4). Segundo Guimarães (2002, p. 4), este período é marcado por três tipos possíveis de representação do negro: o primeiro, parte do princípio da inexistência de uma linha de cor no Brasil<sup>2</sup>, da premissa de que o negro é recebido cordialmente pelo branco, uma democracia racial, conforme exemplifica o fragmento de artigo abaixo, de autoria de Paulo Duarte, em 1947:

Que não prepare para o Brasil um futuro igual. Que não se percam os esforços de três séculos temperados pelos sentimentos humanos que caracterizam os povos latinos, mercê dos quais; pudemos viver durante tanto tempo sem o ambiente intolerável do ódio ou do desprezo do branco contra o preto. *Devido a erros iguais ou maiores, não podemos retrogradar agora, em meio de perigo pior que é a desorientação da população negra, que, abandonada na sua miséria física e moral, começa a constituir uma ameaça para o branco, criando situação inversa daquela que se podia esperar, isto é, o preconceito do negro contra o branco, absolutamente pacífico e cordial em face de seu compatriota de cor.* (DUARTE, 1947, *grifo nosso*).

1 Neste artigo, a palavra “negro” pretende englobar pretos e pardos. Porém, nas pesquisas domiciliares realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE atualmente, “a cor dos moradores é definida por autodeclaração, ou seja, o próprio entrevistado escolhe uma das cinco opções do questionário: branco, pardo, preto, amarelo ou indígena”, portanto, não há menção sobre negros nestas pesquisas (SARAIVA, 2017, n.p.).

2 Guimarães (2002, p. 4) cita uma série de dois artigos que leu, de autoria de Paulo Duarte em 1947. Apesar de não os identificar especificamente, foram encontrados, datados do mesmo ano, os artigos “Como a elite tratava os rolês em 1947” e “Negros do Brasil”.

A segunda representação desse período, retrata o negro enquanto massa que está submersa em uma situação moral e intelectual deplorável, mergulhada em vícios, doenças, ignorâncias e superstições, que os transforma em uma camada flutuante de proletariados, destituída de recursos econômicos e desprovida de uma consciência de classe, excluída da possibilidade de civilização e cultura (GUIMARÃES, 2002, p. 4).

A mudança que se tem operado entre nós é um indício terrível. Desapareceu, pelo menos das cidades, aquele tipo tradicional de negro bom. Cada um de nós da geração de antes da primeira guerra, guarda na lembrança a *memória agradável das velhas empregadas negras tidas como pessoas da família e que, com o mesmo carinho, a mesma amizade e dedicação, substituíram as mucamas, do tempo da escravidão que os nossos pais viram e nós conhecemos. Hoje isso desapareceu*. As empregadas de servir, em geral, e as de cor em particular, são ingratas, descabidamente exigentes, vadias, pouco asseadas, grosseiras e agressivas. E quase sempre os negros são piores do que os brancos. [...] Falávamos, pois, do equívoco de Gilberto Freire que, firmado em observações realizadas em documentos sociológicos do Nordeste, tirava a conclusão de que o tipo, o verdadeiro e único tipo brasileiro era o mestiço, ou melhor o mulato, uma mistura étnica enfim de cujo produto, pela cor da pele e outros característicos, se denunciava logo a intervenção do elemento africano. Discordávamos daquelas conclusões, salientando a sua influência no mal-entendido, oriundo de muitas causas, e que se acentua hoje entre brancos e negros do Brasil, mal-entendido a traduzir-se numa *hostilidade cada vez mais acentuada do negro contra o branco*. (DUARTE, 1947, *grifo nosso*).

O terceiro tipo de representação, segundo o autor, seria um tipo de “preconceito pessoal”, ao invés de social, onde existem indivíduos racistas, mas estes não podem ser generalizados, ou seja, não se nega que exista o problema, mas uma vez que ele não estaria sendo propagado por grupos de pessoas, tudo estaria sob controle (GUIMARÃES, 2002, p. 5).

É interessante destacar que, segundo Domingues (2007, p. 106), aproximadamente neste mesmo período, compreendido entre a Primeira República e o Estado Novo (1889 a 1937), alguns libertos e seus descendentes criaram dezenas de grupos de cunho assistencialista, recreativo e/ou cultural, vez que a população negra se encontrava, em sua maioria, marginalizada. Dessas organizações, surgiram também alguns jornais publicados por negros, com a intenção de tratar sobre a questão social do negro no Brasil. O autor destaca, dentre eles, o jornal Clarim da Alvorada, lançado em 1924 e dirigido por José Correia Leite e Jayme Aguiar. Domingues (2007, p. 107) destaca também a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, que em 1936 se tornou um partido político, como exemplo de avanço na questão da organização e destes movimentos. No entanto, apesar de algumas reivindicações terem sido atendidas, ainda segundo o autor, estes movimentos foram sendo esvaziados com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, em 1937 (até 1945), período este marcado por repressões políticas violentas, que inviabilizavam movimentos contestatórios (DOMINGUES, 2007, p. 107).



No contexto da Era Vargas (aproximadamente entre 1930 a 1945), Guimarães (2002, p. 5) infere que, marcado pelo plano acadêmico e pela institucionalização das Ciências Sociais através do aparecimento dos primeiros estudos antropológicos e sociológicos<sup>3</sup>, a representação dos negros, caminhou no sentido da negação da existência de raças no Brasil, na defesa de que não existem raças, mas cores ou grupos de cor, que, segundo o autor, seria uma continuação das ideias de Paulo Duarte sobre a questão do “preconceito pessoal”, individualizado.

Contrariando a organização do Movimento Negro na época, o argumento trata de um sistema de classificação pela aparência, ao contrário do sistema de classificação por dependência (genótipos): não haveriam grupos de descendência formados no Brasil a partir da premissa da raça, mas uma definição de traços sociais e culturais que influenciariam a cor (GUIMARÃES, 2002, p. 6). Se trata, pois, da distinção de classes, como conjuntos ou grupos de pessoas que tem a mesma posição ou status diante do mercado (ligada à teoria da estratificação social<sup>4</sup>) conforme se pode ver abaixo:

[...] se trata de um sistema de classificação por aparências, por fenótipos, ao contrário do sistema de classificação por genótipos, ou por grupos de descendência. Qualquer que seja a formulação, a ideia central é essa: não existem grupos de descendência formados no Brasil a partir da ideia de raça. Thales de Azevedo (1953) e outros vão refinar esta percepção dizendo que não somente não existem grupos de descendência traçados em termos da ideia de raça, mas a própria ideia nativa de cor é mais do que um sistema de classificação baseada em fenótipos, porque certos traços sociais e culturais influenciam na definição de cor. Thales de Azevedo (1953) fala, por exemplo, em “boa educação” em duplo sentido, tanto como educação formal, quanto como boas maneiras. Segundo esses autores, o que se tem, na verdade, é um continuum de cor, uma classificação totalmente ambígua e a ausência de grupos raciais. E se forma nesse período o consenso maior, na verdade o consenso síntese dessa época, de que é *a classe o fator principal que explica as desigualdades sociais no Brasil*. O termo não é tanto “classe social”, mas é “classe”. Alguém como Pierson, em 1939, trabalhando na Bahia com as ideias que trouxe de Chicago, usa simplesmente aquela classificação weberiana de classes como grupos abertos, ou seja, fundado sobre relações sociais abertas, para caracterizar o Brasil. Ao observar a sociedade brasileira, diz: não existem grupos fechados em termos raciais. *A raça, por definição, seria um grupo fechado, seria um grupo de pertença hereditária, um grupo de descendência, ora isso não existe aqui, então, o que existe aqui não são “raças”, mas classes. Não classes no sentido marxista, mas classes no sentido weberiano, grupos abertos, as pessoas passam a ser brancas, passam a ser pardas, passam a ser morenas, quer dizer, são grupos abertos.* (GUIMARÃES, 2002, p. 6, grifo nosso)

<sup>3</sup> O autor cita os escritos de Donald Pierson (1942), Ruth Landes (1967), Herskowitz (1942), Fraizer (1942) e etc.

<sup>4</sup> Segundo Hasenbalg (2005, p. 99), na abordagem da estratificação social, o termo classe “tem o significado convencional de grupos delimitados por fatores econômicos, tais como renda ou ocupação”. Portanto, a semelhança relacionada a bens e acessos de determinados grupos ou setores da população não conduz a uma análise da estrutura que explica e condiciona esses padrões, como ocorre na teoria de classes marxista. Hasenbalg (2005, p. 99) explica que, nesta abordagem, a vantagem de uns em detrimento de outros é considerada normal e, por vezes, transitória através da mobilidade social, não sendo um efeito causado pela estrutura social, dizendo respeito ao esforço individual de cada ser humano.

De um lado mais extremo, Guimarães (2002, p. 6) informa que estaria quem trabalha com o referencial marxista, que, muito resumidamente, defende que a sociedade brasileira realmente está permeada por um conflito de classes: a classe dominada e a classe dominante (teoria da divisão sócio-técnica do trabalho<sup>5</sup>), e não uma divisão com base na cor:

Está em formação no Brasil um sistema capitalista, um sistema de formação de um proletariado. Dizer que essas pessoas são negras, tudo bem, é um epifenômeno, é acreditar muito na aparência que tomam os conflitos sociais, na aparência racial. Mas na verdade o que está em jogo, o que está em formação no país é a luta de classes. O exemplo típico dessa posição é o Costa Pinto (1953) falando do Rio de Janeiro. As formações raciais no Brasil são epifenômenos, são coisas de quem realmente não entendeu completamente o espírito, a essência da história, o motor da história na sociedade brasileira. O consenso sobre as “classes” é portanto muito forte (GUIMARÃES, 2002, p. 6).

Esta representação do negro no final da Segunda República seria consolidado no denominado período democrático (ou populista), que vai de 1945 a 1968, aproximadamente, e trata, segundo o autor (p. 6), de um período da história do Brasil em que se realizaram experimentos sérios de integração do negro à vida social, como os estudos da UNESCO. Nestes estudos, o negro passa a não ser mais visto como “massa inaproveitável” moral e intelectualmente, para ser visto como povo brasileiro, devendo, portanto, ser integrado à sociedade. Nesse momento, surgem os estudos sobre as relações raciais, propriamente ditos, que vão comprovar a existência de uma linha de cor no Brasil, tanto em termos de posição social, como em termos de oportunidades educacionais, distribuição de renda, acesso a saúde e nos demais indicadores sociais existentes. Um exemplo desse estudo é o livro publicado por Roger Bastide e Florestan Fernandes, já aqui mencionado: Brancos e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana, publicado pela primeira vez em 1955, mediante pesquisa encomendada pela UNESCO e realizada pelos autores. Para Guimarães (2002, p. 7), este é o primeiro choque que os estudos sobre raça no Brasil apresentam. Um segundo choque provocado por estes, é o entendimento de que a discriminação sofrida pelos negros é institucionalizada<sup>6</sup> socialmente, não se tratando,

5 Segundo Marx e Engels (2005, p. 40), a história mesma de todas as sociedades que existiram até hoje é a história da luta de classes. Para os autores, todas as sociedades podem se resumir entre oprimidos e opressores, em constante oposição, vivendo uma guerra ininterrupta, de forma aberta ou não. Segundo eles, estas guerras sempre terminam culminando ou na transformação revolucionária de toda a sociedade ou na destruição das duas classes em conflito.

6 A respeito da teoria do racismo institucional, Wieviorka (2007, p. 30), informa que a mesma defende que o racismo constitui uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos do próprio funcionamento da sociedade. Nesse sentido, o autor alerta para sua falha teórica, ao disseminar a ideia de uma dissociação entre o ator e o sistema, sugerindo que o racismo poderia funcionar sem que existam atores influenciando em seu funcionamento, como se houvesse um “sistema generalizado de discriminações que se alimentam ou se informam uns aos outros: [...] um ciclo vicioso [...]” que asseguraria a reprodução quase automática desse fenômeno, em todos os setores da vida social (p. 30). Wieviorka (2007, p. 33) indica que esta tese tem como utilidade evidenciar as “formas não flagrantes” do racismo, suas “expressões veladas” e, nesse sentido, é importante, mas não é suficiente ao determinar que tal fenômeno possa ser desprovido de atores.

portanto, de algo pessoal ou individual e pior, ela se reproduz de maneira ampliada, gerando o que Hasenbalg (1988), citado por Guimarães, vai chamar de “ciclo de acumulação de desvantagens”.

O terceiro e quarto choques, segundo Guimarães (2002, p. 7), dizem respeito a perpetuação dessa discriminação em toda vida econômica e social do negro, que acumula a desvantagem inicial (legado abolicionista) às demais que adquire ao longo da vida, sendo, a principal delas, a educação. Para Guimarães (2002, p. 8), a educação é considerada “uma barreira tão forte que (é dito que) a discriminação entre brancos e negros pode ser praticamente desfeita se a gente mudar a educação do país [...] se mudarmos o sistema educacional desse país, o ganho que teremos de igualdade racial será imenso.”.

Nesta mesma época, Domingues (2007, p. 108) relata que o Movimento Negro organizado está vivenciando uma segunda fase no Brasil, entre a Segunda República e a instalação da Ditadura Militar (1945 a 1964), período em que o autor afirma ter sido ampliado o raio de ação do movimento negro no país, após a queda da ditadura de Vargas (1945). Nesse momento, segundo Guimarães (apud DOMINGUES, 2007, p. 108), a discriminação racial e a competição se ampliava no mercado de trabalho, convergindo na continuidade da marginalização do negro. Apesar de ampliado, esta fase não teve o mesmo poder de aglutinação da fase anterior. Domingues chama atenção para a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em 1943 por João Cabral Alves, que tinha como finalidade a ampliação do nível econômico e intelectual dos negros para possibilitar o ingresso na “vida social e administrativa do país”. A atuação da UHC, estava ligada a aulas de alfabetização, ações voluntárias, publicações em jornais próprios, debates e etc. Segundo o autor, este movimento chegou a reivindicar ao presidente Getúlio Vargas, através de uma audiência, ações a favor da população negra. No entanto, com a implantação da Ditadura Militar de 64, culminou no arrefecimento de muitos grupos dos movimentos sociais no país, incluindo a UHC. Nesta fase, Guimarães (2007, p. 109) também destaca a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, liderado principalmente por Abdias Nascimento.

Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis [...] é importante assinalar que, nessa segunda etapa, a *imprensa negra* ganhou novo impulso, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país. Em São Paulo, surgiram o *Alvorada* (1945), *O Novo Horizonte* (1946), *Notícias de Ébano* (1957), *O Mutirão* (1958), *Níger* (1960); em Curitiba, o *União* (1947); no Rio de Janeiro, o *Redenção* (1950) e *A Voz da Negritude* (1952). Registrou-se, ainda, o aparecimento da revista *Senzala* (1946), em São Paulo. Apesar do crescente acúmulo de experiência, o movimento negro ficou isolado politicamente naquele momento, não podendo contar efetivamente com o apoio das forças políticas, seja da direita, seja da esquerda marxista. O Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural (GUIMARÃES, 2007, p. 109, *grifo do autor*).

É importante destacar que, ainda segundo Guimarães (2007, p. 220), nas duas

primeiras fases, embora não tenha se isolado politicamente, o movimento negro se mantém afastado do que ele chama de formas tradicionais de organização das classes sociais, como sindicatos e partidos, mantendo-se próximo de posições políticas da direita. De qualquer forma, fica clara a relação da representação generalizada do negro no Brasil com o Movimento Negro organizado, no sentido de que há uma luta pelo reconhecimento da situação do negro, sem a qual tais representações poderiam ter se mantido as mesmas do período pós-abolição imediato, inclusive com relação à questão educacional. No entanto, é preciso enfatizar que, mesmo que a barreira educacional citada por Guimarães (2002, p. 8) seja resolvida, é provável que outro fator apareça, o que ele denomina de “interiorização da desigualdade”, ou seja, um sistema de valores interiorizado socialmente: discriminação pura e simples.

Em contexto de conjuntura neoliberal, segundo Laval (2004, p. 89), pensar a educação é também pensar em mercadoria, tendo em vista que nesse modelo de produção, a educação “é considerada como um bem de capital”. A busca pelo ensino de qualidade aparece como um bom investimento e campo fértil para competição. O autor assevera que o neoliberalismo em si não é o responsável por criar esse fenômeno, mas o acentua e justifica ideologicamente. A busca pelo melhor ensino vem acompanhada por novas demandas por melhores professores, melhores tecnologias, novas metodologias e trazem consigo o risco de esquecermos do sentido mais profundo “da missão da escola” (LAVAL, 2004). Nessa lógica competitiva pelas melhores escolas, é clara a “vantagem” dos alunos que têm acesso às escolas privadas, cujo investimento para a educação é inegavelmente maior do que para as escolas públicas. E esta vantagem não se restringe ao acesso à “melhor educação”, mas colaboram para o aumento da segregação social. Laval (2004, p. 93) argumenta ainda que, somente a vantagem de acesso às “melhores escolas” não é suficiente, vez que há também o desejo pela livre escolha dentre tais escolas, impulsionando ainda mais o mercado da educação e favorecendo o setor privado. Neste contexto, a intervenção do Estado na oferta do ensino é colocada em questão de forma radical, com o argumento de que também a escola traz um grande gasto à manutenção do sistema. Outro argumento dos liberais advoga no sentido de que a deterioração do ensino é, em grande parte, responsabilidade da “centralização excessiva do sistema escolar antigo” e que o Estado deveria então, assumir o papel de garantidor da qualidade do serviço prestado pelas escolas privadas, através da avaliação dos estabelecimentos, uma forma de fiscalização e não mais o financiamento das escolas públicas. Dessa forma, o governo favorece a prática dos ensinamentos de Kant sobre a “mão invisível” e, de quebra, contribui para o desenvolvimento ainda maior da livre competição do mercado educacional, abrindo as portas para a privatização cada vez maior do ensino (LAVAL, 2004, pg. 96). Ora, está sendo falando aqui, de um acirramento da dificuldade no acesso à educação por parte de famílias em situação de vulnerabilidade econômica, mas esta segregação não é problema, do ponto de vista do pensamento neoliberal, onde a lógica imperante é

justamente a meritocracia.

A privatização direta (aumento de escolas particulares) ou indireta (associações político-privadas) trazem uma série de consequências negativas para o panorama educacional. Através da desresponsabilização do Estado, favorecendo a lógica mercadológica da educação e a precarização do ensino público, uma competição também relacionada às escolas passa a ocorrer: a seleção de alunos melhores qualificados no ponto de partida aumentam as estatísticas de qualidade nas escolas privadas, aumentando ainda mais a segregação de alunos com menor ou baixo rendimento escolar, gerando um ciclo vicioso: escolas privadas com melhores indicadores de qualidade são frequentadas pelos que podem pagar e que, normalmente são os alunos com melhor rendimento. Esta mesma lógica de seleção não pode ser utilizada nas escolas públicas, visto que, por lei, deve atender a todos (FREITAS, 386), o que facilita a obtenção de indicadores com índices piores de desempenho escolar.

Segundo Claude (2005), a educação é a mais “eficiente ferramenta para o crescimento pessoal”, contribuindo para a ampliação da dignidade humana através do conhecimento, saber e discernimento. Ela assume o status de direito humano com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em dezembro de 1948:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DECLARAÇÃO, 1948).

O direito à educação consiste pois, no pré-requisito fundamental para a atuação plena como ser humano na sociedade, portanto, um direito multifacetado: social, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana; econômico, favorecendo a autossuficiência através do trabalho; cultural, no sentido de construção de uma cultura universal dos direitos humanos. Nesse sentido, a educação é assumida enquanto “estratégia de longo prazo direcionada para as necessidades das gerações futuras” (CLAUDE, 2005).

Entender, portanto, a educação neste viés, justifica a necessidade de debate contínuo acerca da democratização de seu acesso, bem como do contexto em que ele se efetiva e as possibilidades de permanência, em um país onde, em 2015, ainda possuía mais de quinze milhões de analfabetos (8%) entre pessoas com 15 anos ou mais (IBGE, 2018).

O que se vê, claramente, é a reprodução da divisão de classes em sua mais ampla forma, em que a educação atua como mediadora: cada vez mais se intensifica a divisão da escola para os filhos dos “operários” em contraposição à escola para os filhos dos “donos dos meios de produção”, esta última, cada vez mais seletiva e excludente.

Neste contexto, considerar a situação do negro e seu acesso (e permanência) à educação, se torna ainda mais necessário (e específico), tendo em vista que a questão do legado abolicionista não pode ser reduzida à divisão de classes, mas também se insere nela, mantendo o negro em situação econômica e social, ainda inferior. Nesse caso, a educação como instrumento de mediação dos processos de acumulação do capital, contribui para a reprodução de ideais e valores que auxiliam na reprodução ampliada do sistema capitalista, desarticulando a concepção de mundo da classe subalterna, dissimulando, ocultando o real interesse por detrás das políticas relacionadas a educação e o que as permeia (CURY, 2000, p. 28).

No Brasil, segundo Munanga (1999, p. 82 apud MUNANGA, 2002 p.124), as políticas de ação afirmativa de cunho “antirracista”, que visam favorecer, de uma forma geral, a integração do negro na sociedade, em âmbito econômico e social, são muito recentes. As primeiras políticas de favorecimento para acesso às universidades, por exemplo, aconteceu somente em 2002, através da instituição de cotas sociais na Universidade de Brasília, mas somente em 2012 foi sancionada a lei de cotas para o ensino superior público federal (Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012) e demais instituições federais de educação vinculadas ao Ministério de Educação. Sem entrar no mérito da eficácia e efetividade desta legislação, é necessário destacar que, em âmbito estadual, não há a obrigatoriedade da instituição deste tipo de política. Mesmo a lei que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio (Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003) ainda hoje é frequentemente tema de discussão com relação a quais temáticas devem ser tratadas em si, visto que há um grande desconhecimento, por parte das instituições educacionais de ensino fundamental e médio, com relação ao continente africano e suas histórias, que poderiam contribuir com o objetivo de integração social do negro, sem que se mantenha o foco somente na questão da escravidão, músicas, religião e culinária.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada neste artigo a partir dos discursos apresentados, considera-se ser necessário estar atento que, em tempos de neoliberalismo de Terceira Via no Brasil<sup>7</sup>, todo direito conquistado é passivo de ser retirado, como tem-se visto acontecer recentemente com a (contra)reforma<sup>8</sup> trabalhista e os sucessivos investimentos

7 Segundo Mello e Falleiros (2005, p. 175), alguns antigos defensores do projeto de bem-estar social e críticos do sistema neoliberal radical (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Unesco), orientaram para a necessidade de “um novo Estado para um mundo em transformação” (BANCO MUNDIAL, 1997 apud MELLO; FALLEIROS, 2005, p. 176), (ir além da esquerda e da direita, o Estado nem como inimigo nem como a resposta para todos os males) configurando então a defesa de uma “Terceira Via na condução do Estado”, um “Estado social-liberal”.

8 O termo contrarreforma é usado neste artigo no sentido de promoção de desmonte de direitos sociais antes conquistados, cuja conquista tenha sido fruto de lutas históricas de trabalhadores. Se trata, portanto, de ações que implicam em retrocesso social. Segundo Behring (2003, p. 213), o termo “reforma” está ligado à esquerda e só tem sentido quando diz respeito a ações que proporcionem melhoria na qualidade de vida da população em geral.

na aprovação da (contra)reforma previdenciária. Os direitos conquistados através dos movimentos sociais, em detrimento das minorias sociais brasileiras, estão em cheque neste exato momento. Há que se ter em mente que o direito para uma minoria social jamais será pauta de incentivo da hegemonia do Capital, ao contrário, deverá ser cotidianamente debatido e reafirmado, sob pena de ser invalidado a qualquer tempo, sob qualquer argumento.

Nesse sentido, o debate de reafirmação em torno das políticas de ações afirmativas se faz necessário para minimizar os riscos de retrocessos nesse setor. Não que estes debates possam, sozinhos, garantir a estabilidade destes direitos, mas sem eles, certamente estão correndo risco. Mais importante ainda se atentar para o fato de que, a exemplo das políticas de cotas para acesso à universidade, somente assegurar tal política não é suficiente para a promoção da melhoria na qualidade de vida da população negra. É preciso, antes de tudo, assegurar a política, mas para além dela, é necessário qualificar a discussão acerca da permanência nas instituições e, indo mais além, aprimorar as pesquisas e debates acerca dos egressos dessas políticas. Se trata, portanto, de aquecer os debates, mantendo tais discussões em pauta, sem perder de vista a quem tais políticas atendem e contra quem é necessário lutar para mantê-las e aprimorá-las.

## REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. In Revista internacional de direitos humanos. vol.2 no.2 São Paulo, 2005. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452005000100003> >. Acesso em 22 mai. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

## DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948

DUARTE, Paulo. Negros do Brasil. In: **O Estado de São Paulo**. SP, 1947. Disponível em < <https://jornalgnn.com.br/noticia/como-a-elite-paulista-tratava-os-roles-em-1947> >. Acesso em: 21 mai. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e pobreza no Brasil: a *rationale* dos estudos de desigualdade racial. In: DURHAM, Eunice R.; BORI, Carolina M. (Org.). **O negro no ensino superior**. Série Capa Azul Seminários CA 1/ 03. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2002.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015. Disponível em: < <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html> >. Acesso em 22 mai. 2018.

LAVAL, Christian. A grande onda neoliberal. In: **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004. p. 89-108.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 4 ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas. In: DURHAM, Eunice R.; BORI, Carolina M. (Org.). **O negro no ensino superior**. Série Capa Azul Seminários CA 1/ 03. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2002.

SARAIVA, Adriana. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. In: **Agência IBGE Notícias**. Nov. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>>. Acesso em 14 jun. 2018.



## MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE MEIO ABERTO E OS ESTERÉOTIPOS DE CLASSE E RAÇA

Data de aceite: 01/03/2021

**Adriano Pereira Basilo de Oliveira**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO

Professor e coordenador geral acadêmico do curso de Serviço Social da Universidade Unigranrio

**RESUMO:** Este artigo visa aprofundar sobre as concepções de medidas socioeducativas de meio aberto identificando os traços punitivos de classe social e raça. Pesquisa realizada a partir de um estudo bibliográfico que se debruçou em compreender o processo de implementação das medidas socioeducativas de meio aberto no Brasil, com um olhar crítico em relação as concepções de raça e classe social presente no âmbito desta política.

**PALAVRAS-CHAVE:** Medidas socioeducativas de meio aberto; Adolescentes; raça e classe social.

**ABSTRACT:** This article aims to delve into the concepts of open social and educational media by identifying the punitive traits of social class and race. This research, conducted from a bibliographic study that focused on understanding the process of implementation and creation of the open-ended socio-educational measure in Brazil, with a critical look at the conceptions of race and social class present within the socio-educational measures of half open.

**KEYWORDS:** Open socio-educational measures; Teenagers; race and social class.

### 1 | INTRODUÇÃO

O artigo tem como premissa trazer um olhar aprofundado sobre as medidas socioeducativas de meio aberto no Brasil, um ensaio sobre os segmentos de raça e classe. Como base foi utilizada a pesquisa bibliográfica de cunho teórico com recorte a partir de 2010.

Temos como proposta problematizar a ausência da reflexão das medidas socioeducativas de meio aberto no Rio de Janeiro, visto que neste Estado são aplicadas de forma massiva as medidas privativas (internação), ocasionado numa superlotação dos espaços que deveriam ser destinados a ressocialização do adolescente, sendo relevante um profundo estudo sobre a temática com o intuito de traçar estratégias de cunho interventivo, no que se refere ao assunto em tela.

### 2 | AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE MEIO ABERTO

Os sistemas de proteção à infância no Brasil alcançaram mudanças históricas, especialmente após a Constituição Federal de 1988. Da lógica institucional e autoritária para a Doutrina da Proteção Integral houve uma radical transformação no modo como crianças e adolescentes – sobretudo os mais pobres - são tratados.

O foco das medidas socioeducativas (MSE) é, basicamente, promover um conjunto

de ações que proporcionem aos adolescentes um processo de reflexão acerca de suas práticas infracionais, suas motivações para cometê-las e construir possibilidades de ressignificações que contribuam para uma relação social menos danosa para si mesmo, com as outras pessoas e com as propriedades públicas ou privadas. Assim, enquanto conclusão do processo, é esperado que o sujeito esteja consciente da sua responsabilização perante as suas práticas e, dentro desta compreensão construída durante a medida sócio educativa, entendendo que o universo dos direitos humanos envolve não só ele, mas também aqueles com quem ele interage. Dentre as categorias de MSE, há uma específica que se propõe a conduzir a medida sem fazer uso da internação, ou seja, a(o) adolescente não é privado de liberdade durante o seu cumprimento, que são as Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSE-MA). São quatro: Advertência, Obrigação de Reparação de Dano, Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA).

As medidas socioeducativas do meio aberto têm como objetivo oferecer acompanhamento social ao adolescente durante o cumprimento da medida socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou de Prestação de Serviços à Comunidade.

A antiga concepção menorista e tutelar colocava generalizadamente o adolescente no processo de privação de liberdade, institucionalizando-o em ambientes fechados, favorecendo o seu “etiquetamento” como “delinquente” e rompendo os seus vínculos familiares e comunitários. Em contraposição a esta concepção, o ECA define a aplicação de medidas socioeducativas que devem levar em conta as necessidades pedagógicas do adolescente, preferindo-se aquelas que visem o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (art. 112 e 113) e afirmando assim a prioridade para as medidas socioeducativas em meio aberto (MSE – MA).

Em janeiro de 2012, é promulgada a Lei nº 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e regulamenta a aplicação e a execução do conjunto de medidas socioeducativas. Estabelece previsões normativas para a atuação do Sistema de Justiça, das políticas setoriais e dos demais atores do sistema socioeducativo e a corresponsabilidade pelo acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. De maneira complementar ao ECA, a Lei do SINASE, no parágrafo 2º do art. 1º, define os seguintes objetivos das medidas socioeducativas:

- I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento do seu plano individual de atendimento;
- III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos na Lei.

Essas diretrizes legais culminaram no estabelecimento da municipalização da execução das medidas socioeducativas em meio aberto pela Lei nº 12.594/2012. É válido

mencionar que a Lei do SINASE, com o objetivo de regular o registro do atendimento socioeducativo, prevê a necessidade de inscrição de serviços e programas de atendimento nos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA.

## **2.1 O processo de municipalização das medidas socioeducativas de meio aberto no Brasil**

Ao analisar o presente arranjo político-administrativo no qual os recursos para o financiamento, pela União, das medidas socioeducativas em meio aberto encontram-se integrados ao orçamento das políticas públicas no âmbito da assistência social, um novo desenho cooperativo se estabelece entre o SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) e o SUAS (Sistema Único de Assistência Social).

A municipalização como princípio norteador na organização de políticas públicas sociais já uma realidade em diversos setores. O exemplo mais contundente é a municipalização dos serviços de saúde no âmbito do SUS (Sistema Único de Saúde). De fato, a partir da Constituição Federal de 1988 os municípios vêm sendo investidos de responsabilidades crescentes, resultado de um intenso processo de descentralização. Neste caso, vale dizer, a descentralização é política, pois os municípios passaram a desempenhar papéis até então inéditos em nossa história, e levando em consideração as necessidades e características locais da população.

Em síntese, a municipalização reconhece o município como o principal responsável pela coordenação, planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das políticas públicas em seu território. Contudo, embora seja o principal responsável, não é o único, por isso a importância da cooperação técnica e financeira com os estados e a União.

Para o adolescente atribuído de autoria de ato infracional, municipalizar o atendimento socioeducativo aparece como possibilidade de garantir e preservar seus vínculos familiares e comunitários, o que é indispensável para garantir o caráter socioeducativo da medida imposta, afastando-a de um caráter predominantemente punitivo, característica da antiga legislação menorista. No entanto, a efetivação das novas concepções afirmadas pelo ECA encontra dificuldades. A tradição de institucionalização do adolescente em conflito com a lei, de caráter punitivo e típico da antiga justiça juvenil são fatores que ainda retardam a ênfase nas medidas socioeducativas em meio aberto nos municípios brasileiros, muito fácil encarcerar pretos e pobres do que prover políticas públicas – tratando-se muitas vezes um Estado mais penal do que garantidor da clássica necessidade de socioeducar para a convivência familiar e comunitária.

Também no campo das medidas socioeducativas, a municipalização, como princípio de gestão pública, produz seus efeitos. Ela resulta no reconhecimento de que o município deve se responsabilizar pela coordenação e execução das medidas socioeducativas em meio aberto: a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade.

Esta compreensão constava da Resolução do CONANDA nº 113 de 2006 (artigo

30, inciso II) e foi contemplada pela Lei 12.594/12. Assim, ficou estabelecida, de forma inequívoca, a responsabilidade municipal (artigo 5º, inciso I, II e III) compete aos municípios:

I - formular, instituir, coordenar e manter o Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União e pelo respectivo Estado; II - elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo, em conformidade com o Plano Nacional e o respectivo Plano Estadual; III- criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas em meio aberto, IV - editar normas complementares para a organização e funcionamento dos programas do seu Sistema de Atendimento Socioeducativo; Cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema e VI -cofinanciar, conjuntamente com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa em meio aberto.

Considerando que as políticas socioeducativas integram o Sistema de Garantia de Direitos, embora possuam um lugar limitado em razão da natureza sancionatória e da finalidade preventiva que as caracterizam, seus programas terão de observar as mesmas regras gerais que valem para todas as modalidades de políticas dirigidas à infância e adolescência, além de contemplar outras específicas aos seus objetivos. Um exemplo ilustrativo é a necessidade de integração operacional com as áreas da justiça, segurança pública, Ministério Público e Defensorias Públicas, conforme dispõe o artigo 88 do ECA.

A política socioeducativa possui algumas peculiaridades que não podem ser desconsideradas. Destina-se ao indivíduo adolescente e corresponde ao conjunto de ações que, realizadas no âmbito do poder público, dirigem-se ao adolescente que tenha sido atribuído de autoria de um ato infracional. Em síntese, as medidas socioeducativas e seus respectivos programas de execução destinam-se a adolescentes que estejam em conflitualidade perante a lei, e não a todos os adolescentes.

## **2.2 A execução das medidas socioeducativas de meio aberto no Rio de Janeiro**

A Liberdade Assistida (LA) e a Prestação de Serviços Comunitários (PSC), conhecidas como Medidas Socioeducativas Educativas (MSE) em Meio Aberto, e aplicadas a adolescentes, conforme as características do ato infracional, são operacionalizadas, de acordo com as circunstâncias socio familiar e disponibilidade de programas e serviços em nível regional, estadual e municipal.

Para Volpi (2015) as medidas socioeducativas abrangem aspectos de natureza coercitiva, uma vez que pune os infratores, e aspectos educativos, no que se refere a proteção integral e a possibilidade de oportunidades, tanto de formação, quanto de informação. Ressalta-se aqui que, esses elementos, coercitivos e educativos, variam, conforme a gravidade do delito cometido e/ou sua reiteração.

Os regimes socioeducativos devem constituir-se em condição que garanta o acesso do adolescente às oportunidades de superação de sua condição de exclusão, bem como de acesso à formação de valores positivos de participação na vida social (VOLPI, 2015, p. 25)

No que tange, a operacionalização das medidas socioeducativas, obrigatoriamente deve assegurar o envolvimento familiar e comunitário, até mesmo nos casos de privação de liberdade. Volpi (2015) afirma que, a estrutura de funcionamento dos programas deve contemplar a participação de grupos da comunidade, que irão contribuir com as atividades e participarão do planejamento e controle das ações desenvolvidas nas unidades de execução das medidas, propiciando a relação entre o adolescente e a comunidade.

Um outro ponto que permeia o âmbito da execução das medidas socioeducativas, seja nas unidades de aplicação ou nas atividades que envolvem os adolescentes, é o princípio da não discriminação e não estigmatização, visando que o adolescente não seja submetido à situações vexatórias ou preconceituosas pelos indivíduos que os cercam, pois essa prática acaba impedindo o adolescente de superar as adversidades na inclusão social e reforça os rótulos e estereótipos ao autor do ato infracional, algo que já é feito de forma intensificada pelos veículos midiáticos e alguns setores da sociedade.

Cabe aqui, apresentar algumas características existentes entre os meios fechado e aberto de aplicação das medidas socioeducativas. No primeiro caso, temos um ambiente homogêneo, marcado por ações repetidas e rotineiras, controlado pela vigilância, enquanto no meio aberto, manifesta-se a heterogeneidade, diversidade e multiplicidade de ambientes. (RIZZINI; SPOSATI; OLIVEIRA, 2019).

A responsabilidade do Estado pela ordenação dos dois tipos de medidas é diversa. Segundo Rizzini; Sposati e Oliveira (2019), cabe ao poder estadual, a gestão do meio fechado, onde a oferta do serviço deve ser feita, por meio de recursos públicos, possibilitando a orientação pedagógica da vivência da rotina cotidiana do adolescente. Já, a execução das MSE em meio aberto, pauta-se em uma direção que mobiliza diversas instituições, públicas e privadas, por meio de ações territorializadas de abrangência municipal. Acerca desta questão, RIZZINI; SPOSATI; OLIVEIRA, elucidam que:

A acolhida da MSE em meio aberto, pelo ente federativo municipal, repousa em responsabilidade partilhada por múltiplos agentes, públicos e privados, e é marcada pela colaboração intersetorial. Essa direção social concretiza expressões heterogêneas de responsabilidades e de possibilidades na aplicação da medida em meio aberto em todo o território nacional. Os múltiplos agentes e forças que podem atuar em direções convergentes ou divergentes, à da dinâmica do trabalho socioeducativo. (2019, p.53)

Tendo em vista, essa heterogeneidade na execução das MSE em meio aberto, cujas ações são marcadas por atores que convergem e divergem em relação ao trabalho socioeducativo realizado junto aos adolescentes, os referidos autores, sinalizam a dificuldade em qualificar o resultado dessas múltiplas experiências. Embora, a formação da

Comissão Intersetorial do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) para aplicação das LA e PSC esteja prevista, em todos os 5.570 municípios do Brasil, somente em 841 dos municípios, ou seja, 16% do total, isto de fato ocorreu, de acordo com os resultados nacionais do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS, jun. 2018).

De acordo com o Relatório produzido a partir dos dados obtidos pela Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto realizada entre fevereiro/março de 2018, o Brasil possui 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas de LA e PSC. Esse quantitativo representa 82% de todas as medidas socioeducativas aplicadas no Brasil, estando as medidas de semiliberdade e internação, compreendidas nos demais 28%.

Cabe destacar, que a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (2014) estabelece o lócus do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), como o equipamento responsável pela execução das LA e PSC. É importante ressaltar que o acompanhamento das MS em meio aberto requer grandes esforços das equipes técnicas envolvidas, exigindo uma complexa articulação intersetorial, incluindo o sistema de justiça.

A partir de um debruçamento feito nas informações presentes no Relatório Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (2018) é possível constatar que, do total de 92 municípios, que compõem o Estado do Rio de Janeiro, dos 91 municípios que participaram da pesquisa, apenas 24% afirmaram existir uma equipe técnica exclusiva para atendimento das MS em meio aberto, a grande maioria dos municípios do Estado do Rio de Janeiro de acordo com a pesquisa, 62% contam com equipes genéricas, ou seja, atuam com MS em meio aberto, mas concomitante possuem outras frentes de atuação, conforme demanda do equipamento.

Outro dado relevante apresentado pela pesquisa, salienta o baixo percentual de municípios que informaram existir comissões intersetoriais do SINASE, apenas 19%. Em relação a inscrição dos serviços de meio aberto nos respectivos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de cada município, 69% afirmam que possuem inscrição. Um aspecto positivo, observados nos dados apresentados é que apenas 16% dos municípios informaram não ter elaborado o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo.

A referida pesquisa também apresenta o quantitativo total de adolescentes que cumpriram LA e/ou PSC no ano de 2017, 4.053, onde o município do Rio de Janeiro seguido por Nova Iguaçu encontra-se no topo dessa lista com, 30% e 16%, respectivamente.

No que se refere, a operacionalização das MS em meio aberto, o relatório informa que, 88% dos municípios utilizam os CREAS como equipamento principal de atendimento das medidas, conforme determina a Tipificação dos Serviço Socioassistenciais, porém, mesmo os CREAS executando tais medidas de forma majoritária, é possível encontrar tais medidas sendo exercidas pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC), ambos com 12% e por Órgãos Gestores

(02%), mas presentes no Noroeste fluminense e na Baixada Litorânea do Estado.

### **31 QUEM É O ADOLESCENTE EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS DE M.A NO BRASIL EM GÊNERO, NÚMERO E GRAU**

No ano de 1990 foi instaurada a Lei nº 8,069, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, com a finalidade de estabelecer parâmetros para viabilização de direitos e proteção à criança e ao adolescente, que de acordo com o art. 2 caracteriza como adolescente a pessoa que possui de doze a dezoito anos incompletos de idade. O ECA nasce com a finalidade de subsidiar afirmações que dão relevância a proteção integral desta de crianças e adolescentes, atribuindo as devidas responsabilidades protetivas que se distribui entre família, Estado e sociedade.

O ECA, estabelece critérios para que o Estado ofereça as crianças e adolescentes que se encontram em conflito com a lei um tratamento humanizado, por meio de uma série de medidas socioeducativas.

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e já apontada no item anterior só em 2018 o Brasil já apresentava o número de 117.207 adolescentes em processo de cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade.

A medida, assim cumprida, possibilita ao adolescente a oportunidade de se reconhecer e rever sua conduta, a percepção de seu papel social, a identificação de passos para a não reincidência de atos semelhantes, o seu relacionamento com a sociedade e condução ética na relação e no processo de cumprimento da medida (SILVA; TORRES, 2011).

A situação dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas no Brasil apresenta-se como uma desafiante questão social posta na realidade das famílias, escolas, comunidades e do Estado e para as políticas públicas direcionadas a essa parcela específica da população.

Mudanças históricas no sistema de proteção à infância no Brasil, inicia-se a partir da constituição federal de 1988, quando crianças e adolescentes são reconhecidos enquanto sujeitos de direito e não mais meros objetos de intervenção do estado, mas ainda não podemos classificar essa mudança como uma proteção plena, uma vez que nos dias atuais crianças e adolescentes vivenciam a ausência de seus direitos básicos.

De modo geral, a percepção dos autores com base nos estudos bibliográficos e documentais desta pesquisa é de que os adolescentes em medida socioeducativa, em grande maioria, caracterizaram-se como usuários de drogas, com baixa escolarização, residentes de bairros e comunidades periféricas e que apresentam domínio dos mecanismos do tráfico de drogas, renda familiar baixa, além da ausência de uma rede familiar de apoio, grande maioria formadas por famílias monoparentais, uma vez que a

família também se encontra em situação de vulnerabilidade social, observa-se que os adolescentes se conflitam com a lei, têm em comum a ausência de proteção por parte do Estado, da família e da sociedade.

Com relação à incidência de atos infracionais e aplicação de MSE por gênero, há uma já conhecida prevalência masculina no grupo. Enquanto eles (masculinos) perfazem um total de 104.143, elas (femininos) são 13.104. Os tipos de atos infracionais não diferem muito por sexo, sendo os tipos de delitos mais praticados o tráfico, o roubo e o furto respectivamente. A visível disparidade de gênero pode apontar para dois aspectos: o primeiro diz respeito à forma como uma parcela da juventude masculina é alcançada pelo sistema de justiça e por outras formas de controle, estando os jovens estão mais vulneráveis ao aliciamento pelo tráfico de drogas, às abordagens policiais e à violência de Estado. Pode-se acrescentar a esse quadro de vulnerabilidade, o machismo social e institucional.

Sendo o machismo um sistema forte e influente (estruturante) nos números expressivos de mortes de garotos e de apreensões dos mesmos, carece o Estado pensar Políticas Públicas específicas que sejam atraentes para os homens sobre masculinidades e que entendam a reprodução da violência também como a reafirmação do machismo.

Percebe-se com essa pesquisa que nos aponta para a inexorável necessidade de pensar a situação dos meninos com mais cautela e formulando alternativas de socialização sobre as questões de gênero no Brasil. O fato de serem minoria não pode constituir-se em elemento que justifique seu esquecimento dada as vulnerabilidades que as acompanham durante toda a vida, pela simples condição de ser mulher. Sendo as mulheres vistas como “naturalmente” amáveis, maternais e dóceis, o ato infracional ou crime aparece como uma negação da feminilidade ou da própria natureza da mulher, em um universo dominado por homens, as mulheres têm mais dificuldade de superar o estigma da periculosidade, pois ocupam um lugar social que não é esperado para elas, mas sim para eles.

### **3.1 A concepção de classe social presente nas MSE/ MA**

Na contemporaneidade, a violência tornou-se um fenômeno cada vez mais implícito e nas classes subalternas essa violência se expressa com mais intensidade, aliada a vulnerabilidade social, daí vemos muitos adolescentes que entram em conflitualidade com a Lei, tentando de certa forma se manter diante as desigualdades sociais. Em uma sociedade regida por padrões de consumo, “a criminalidade não é um produto de mau funcionamento, muito menos de fatores externos à própria sociedade: é o próprio produto inevitável da sociedade de consumidores” (COSTA, 2005, p. 67).

Conforme Paula (2006), o crime atrai por vários motivos, desde a satisfação interior propiciada pelo prazer da transgressão, num extremo, até a necessidade de satisfação da fome, em outro. Para Costa (2005) a sociedade brasileira, caracterizada pela grande disparidade social, pela pobreza da maioria da população e a histórica ausência do Estado



Social, agrega-se a isso fatores que propiciam o crescimento da violência criminal e como consequência, tem-se o desenvolvimento de uma sociedade punitiva, onde se propaga enquanto solução.

Dessa forma, ao lado da histórica relação difundida entre a pobreza e a criminalidade, tem-se a culpabilização dos adolescentes pelo aumento da violência criminal, no entanto, na relação adolescência e violência, o que se pode observar é que, conforme Trassi (2006) esta pode ser vista a partir de dois pontos de vista, o adolescente como autor no cenário da violência ou como a maior vítima desta situação.

### **3.2 Os adolescentes atribuídos de autoria de ato infracional têm raça?**

Também é preciso entender o ato infracional enquanto uma construção histórica e social, permeada por desigualdades e marcas de classe, raça e gênero, mas sabe-se que elementos de classe e raça são fundamentais para entender a dinâmica do aprisionamento e criminalização dessa juventude. Partir do pressuposto de que o racismo é uma das lógicas estruturantes da criminalização dos jovens permite olhar a questão da medida socioeducativa para além de um problema individual, mas como um complexo arranjo que tem início nos processos de estigmatização e definição de papéis sociais aos sujeitos de acordo com sua constituição fenotípica, territorial e ou de origem étnica/familiar.

Sabemos que o número de jovens negros e pardos compõem o grande quantitativo presente nas medidas de meio aberto, porém as pesquisas destinadas ao território do estado do Rio de Janeiro ainda são rasas e pouco descritivas. Resultando em um esvaziamento das produções teóricas acerca desta temática.

Temos determinadas contestações que implicam no processo de submissão sobre os nossos corpos e subjetividade e isso está atrelado a determinadas máscaras subjetivas que nos são impostas todos os dias, mas há uma máscara que nós precisamos revelar, essa é uma discussão que a autora Kilomba para que possamos entender o lugar do corpo e da existência negra na nossa sociedade e o silenciamento dessa existência que está atrelada a máscara que ainda permanece nos nossos corpos e que se materializa no nosso cotidiano. A decorrência do apagamento das nossas tradições africanas no Brasil, ocorre, pois, estamos eliminando “a parte” negra do que compõe a formação social brasileira, através de um boicote cultural do que diz respeito às tradições desta etnia; portanto aproximando-se de um ideal do processo de embranquecimento. A máscara de Flandres<sup>1</sup> era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura. A máscara representa o colonialismo como um todo. Ela é um

---

<sup>1</sup> Máscara de Flandres era uma espécie de máscara, fabricada com folha de flandres, usada no período da escravidão no Brasil, para impedir que os escravos ingerirem alimentos, bebidas ou terra. Feitas de chapa de aço laminada, eram trancadas com um cadeado atrás da cabeça, possuindo orifícios para os olhos e nariz, mas impedindo totalmente o acesso à boca.

instrumento de contenção objetivo e subjetivo (controle do corpo e da existência).

O racismo, o preconceito, a intolerância, estruturam a forma como as relações se estabelecem na sociedade brasileira; materializam-se no convívio social, assim como no acesso, permanência e mobilidade nas instituições que a compõem e irão provocar, nos indivíduos negros, registros afetivos adversos. O conceito de “raça” usados aqui, é o de “raça social”, conforme teorizou Guimarães (1999), isto é, não se trata de um dado biológico, mas de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios”. Consideramos a raça como resultante de uma série de práticas discursivas produtoras de um “solo fértil” de significações – como o discurso racializado – e que resultam na produção de campos não-discursivos – ações, comportamentos explícitos ou implícitos – geradoras de sua permanência e insistência como definidora de um sujeito e de uma história.

O Racismo é uma forma de discriminação que leva em conta a raça como fundamento de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, dependendo do grupo racial ao qual pertençam. O racismo, que se materializa como discriminação racial, caracteriza-se pelo seu caráter sistêmico e, desse modo, não pode ser definido como um ato ou conjunto de atos, mas como um processo em que as condições de subalternidade de um grupo racial e, por outro lado, de privilégios de outro, encontram condições de reprodução nos âmbito da política, da economia e das relações cotidianas. Racismo é uma lógica, pois dá sentido às mais diversas relações sociais, especialmente às de poder.

Uma vez que o Estado é a principal instituição política do mundo contemporâneo, o racismo alimenta ao mesmo tempo em que é alimentado pelas estruturas estatais. É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos se torna possível. O racismo, como processo de constituição de identidades, não está fora da lógica do nacionalismo, podendo se afirmar, inclusive, que pouco se compreenderia sobre a formação dos Estados nacionais, suas economias e suas identidades culturais sem considerar o racismo e seus efeitos.

Assim como o Estado, a subjetividade jurídica é uma derivação das condições estruturais do capitalismo, e não de “normas jurídicas”. As concepções individualista e institucionalista apenas conseguem dar conta de aspectos parciais do fenômeno da desigualdade racial, uma vez que, diferentemente da concepção estrutural, captam a discriminação racial ou mesmo a raça como “desvio” ou “anormalidade” que devem ser corrigidos pela atuação do Estado e pela aplicação do direito.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante os resultados obtidos com a pesquisa, fica a inquietação, de como a questão racial é ignorada nas análises dos relatórios do MDS (Ministério do Desenvolvimento Social) sob a justificativa de: “O item raça não foi utilizado na pesquisa atual, pela necessidade

que o próprio SUAS tem em avançar sobre essa discussão, todavia, baseando-se no público encontrado no meio fechado, pode-se ter pistas que possibilitem uma leitura racial do cenário da LA e da PSC no Brasil”. A balbúrdia desta declaração está na postura naturalizada sobre o fato de ter havido uma colonização no país, e manifesta uma profunda desconstrução do perfil histórico que fundamenta o arcabouço teórico que irá embasar a construção sócio histórica da população negra brasileira.

Concluimos que de acordo com as reflexões sobre as medidas socioeducativas no Brasil, ainda temos uma longa caminhada no que tange a um debate aprofundado sobre gênero e classe social, e sobretudo a importância de trazer uma abordagem crítica acerca do contexto de raça e etnia.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.C.A.; BOTELHO, D.A.; OLIVEIRA, A.P.B. A municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto em São Paulo (SP) e Pouso Alegre (MG). **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v.9, p.25-47, 2013.

**A Família e o Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas.** Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Simone-lara-da-Silveira.pdf>

BRASIL. **Caderno de Orientações Técnicas. Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.** Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/caderno\\_MSE\\_0712.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/caderno_MSE_0712.pdf). Acesso em: 05/12/19.

BRASIL. **Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.** Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/relatorios/Medidas\\_Socioeducativas\\_em\\_Meio\\_Aberto.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf). Acesso em: 05/12/2019.

**Conselho Regional de Psicologia 3º Região – BA.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)> acesso 04.12.2019

COSTA, A.P.M. **Adolescência, violência e sociedade punitiva. Serviço Social e Sociedade.** Ano XXVI, nº 83. São Paulo: Cortez, 2005.

DE GIORGI, Alessandro. **A miséria governada através do sistema penal.** Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed. UFBA, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Disponível em <[https://cartilhacrepop.crp03.org.br/a\\_social/medidas-socioeducativas-em-meio-aberto](https://cartilhacrepop.crp03.org.br/a_social/medidas-socioeducativas-em-meio-aberto)> acesso 04.12.2019

PAULA, P.A.G. **Ato infracional e natureza do Sistema de responsabilização**. In: ILANUD; ABMP; SEDH; UNFPA (Org.). Justiça Adolescente e Ato Infracional: socioeducação e responsabilização. São Paulo: ILANUD, 2006.

RIZZINI, Irene; SPOSATI, Aldaíza; OLIVEIRA, Antônio Carlos de. **Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, José Lopes.; TORRES, Mabel Mascarenhas.. O perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade em Maringá. SERV. SOC. **REV., LONDRINA**, Vol. 14, nº.1, pág. 198-221, Jul./Dez. 2011.

TRASSI, M. L. Adolescência-violência: desperdício de vidas. São Paulo: Cortez, 2006.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato infracional**. São Paulo: Cortez, 2015.

## O DESAFIO DA EXPERIÊNCIA PARTICIPATIVA NA REVISÃO DO PLANO DIRETOR MUNICIPAL DE LONDRINA/PR - 2018/2028

*Data de aceite: 01/03/2021*

### **Ideni Terezinha Antonello**

Professora - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Londrina  
Londrina/PR  
<http://lattes.cnpq.br/4011164128230924>

### **Léia Aparecida Veiga**

Professora no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Londrina  
Londrina/PR  
<http://lattes.cnpq.br/9940086723504263>

### **Alan Alves Alievi**

Professor na Secretaria Estadual de Ensino do Estado do Paraná/SEED – Núcleo Regional de Londrina  
Londrina/PR  
<http://lattes.cnpq.br/5542163842582113>

**RESUMO:** Promover a participação popular de forma efetiva tem sido um grande desafio em processos de elaboração ou revisão do plano diretor. Objetivou-se verificar e discutir sobre a participação da sociedade nos debates e nas formulações de propostas para a revisão/elaboração do PDM de Londrina (2018-2028). É uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa e com utilização de procedimentos primários e secundários. A revisão do plano diretor de Londrina em 2018 ocorreu em diferentes etapas e verificou-se o esforço da equipe responsável em promover a participação popular por meio de fóruns. Mediante os resultados da

pesquisa constatou-se ínfima participação da população londrinense nos fóruns.

**PALAVRAS-CHAVE:** Plano Diretor; Participação Popular; Experiência em Londrina.

### THE CHALLENGE OF PARTICIPATORY EXPERIENCE IN THE REVISION OF THE LONDRINA / PR MUNICIPAL MASTER PLAN - 2018/2028

**ABSTRACT:** Promoting popular participation effectively has been a major challenge in the drafting or review processes of the master plan. The objective was to verify and discuss about the participation of society in the debates and formulations of proposals for the revision/elaboration of the PDM of Londrina (2018-2028). It is a participant research, qualitative approach and using primary and secondary procedures. The revision of the master plan of Londrina occurred in different stages and it was verified the effort of the responsible team in promoting the popular participation through forums. Through the results of the research it was observed a very low participation of the Londrina's population in the forums.

**KEYWORDS:** Master plan; Popular participation; Experience in Londrina.

### INTRODUÇÃO

- Por que foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos

### **cegos, Cegos que vêm, Cegos que, vendo, não vêm (SARAMAGO, 2002)**

O planejamento urbano no Brasil até meados da década de 1980 estava vinculado a visão tecnicista/positivista, na qual a sociedade não tinha voz ativa, pois imperava a prerrogativa que os profissionais especializados em pensar o futuro da cidade que deveriam fazer, já que a população não teria o conhecimento para interferir nesse processo. Contudo, a Constituição de 1988 tornou-se um marco de mudança nesse paradigma, ao trazer a perceptiva de um planejamento urbano participativo que ganhou força com aprovação do Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257 de 10 de julho de 2001).

O Estatuto da Cidade é o respaldo legal da política urbana ao regulamentar os artigos 182 e 183 da Constituição de 1988, dessa forma estabeleceu as diretrizes gerais do desenvolvimento da política urbana, ao reger o plano diretor municipal como principal instrumento desta política, particularmente instituindo o planejamento e gestão democrática da cidade que está previsto no inciso II do Art. 2º, bem como prevê, no Art. 43, os mecanismos para a sua aplicação. As audiências e consultas públicas são mecanismos para garantir a gestão democrática da cidade, já que alicerçam o princípio constitucional do direito do cidadão à informação e à participação. Assim sendo, as mesmas devem ser promovidas pelo poder público com ampla divulgação. Com base nesse preceito, no âmbito municipal, as audiências públicas são obrigatórias no Legislativo Municipal para aprovação dos instrumentos de planejamento e gestão municipal como o Plano Diretor.

Mas como diz o poeta no “Ensaio sobre a cegueira” ainda vivemos em uma sociedade de cegos, “Cegos que, vendo, não vêm”, no sentido que não se pode “cegar” perante a forma de elaboração e revisão dos planos diretores municipais, uma vez que é necessário adentrar no processo participativo colocado em prática para verificar se os princípios de um planejamento e de uma gestão democrática estão criando raízes na política urbana.

Nesse contexto, a ideia central deste artigo permeia o processo participativo concretizado na revisão do Plano Diretor Participativo de Londrina de 2008, que segundo Estatuto da Cidade (2001) tem que ser revisto a cada 10 anos, assim, 2018 seria o prazo final para sua revisão e aprovação da Minuta de Lei, entretanto, encontra-se março de 2019, e ainda não ocorreu o tramite junto a Câmara Municipal. O objetivo é verificar e discutir sobre a participação da sociedade nos debates e nas formulações de propostas para a revisão/elaboração do PDM de Londrina (2018), na perspectiva de adentrar na essência participativa e apreender se a dinâmica participativa conseguiu inserir a população de forma efetiva no planejamento urbano ou constituiu-se em uma mera formalidade perante a exigência da lei.

A questão da experiência participativa na elaboração de plano diretor é fundamental, pois tem como escopo consolidar a Leitura Comunitária, essa leitura tem que abarcar os anseios, objetivos, as necessidades da sociedade, que tem que se transformar em propostas a serem introduzidas no plano diretor, as quais tem que ser objeto de ações futuras para se atingir o princípio básico de uma reforma urbana – o direito à cidade, uma

vez que as cidades brasileiras, incluindo Londrina, são marcadas pela a desigualdade socioeconômica, por conseguinte pela segregação socioespacial. Portanto, compactua-se com Raymond (2009, p.20) ao defender que a participação “[...] existe comme revendication de ceux qui ne croient plus guère à capacite d’une autorité unique à prendre em charge, de manière cohérente et efficace, la résolution d’un problème localisé”.

A realidade da contradição socioespacial tem que ser foco do planejamento urbano e, principalmente tendo como base a “leitura comunitária” mediante a prática de “pedagogia urbana” que corresponde à necessidade de criar uma dinâmica coletiva na cidade, pautada na tentativa de eliminar a imposição técnica vinculada ao poder governamental e construir um conhecimento comum da cidade para atingir um projeto coletivo (CHARBONNEAU, 2010). Esse projeto coletivo pode ser desenhado por meio das audiências públicas que todos os cidadãos têm o direito de manifestar suas opiniões, apresentarem propostas e assinalar soluções e alternativas, ou seja, possuem o direito e o dever de participar do processo de elaboração do Plano Diretor municipal, uma vez que esse Plano se constitui na principal política de desenvolvimento urbano do município, bem como da gestão mediante a efetiva aplicação das propostas e metas presentes no PDM. Mas ao se pensar nas formas de participação social no planejamento e na gestão do espaço, sobressai a questão da real efetividade desta participação, como elucida Antonello (2017, p. 147)

É necessário, assim, que a participação social se traduza em uma pedagogia urbana que possa fomentar a criticidade em um processo educacional que não se limite ao ato da participação, mas alcance uma pedagogia do espaço vivido que assuma o significado de emancipação social, contribuindo para ampliar a democracia participativa.

A justificativa de se pesquisar e avaliar a execução do processo participativo na elaboração dos planos diretores municipais encontra-se na busca se adentrar nas formas desta participação social e contribuir para se avançar na concretização de planos realmente participativos, assim: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 2002).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta investigação dividiu-se em duas etapas a saber: a) na elaboração de um arcabouço teórico-metodológico sobre a temática da pesquisa, posteriormente a sua análise e discussão; b) a realização da pesquisa empírica que concretizou o monitoramento e a avaliação do processo participativo de revisão do PDML (2018) que ocorreu mediante a execução de estudo de campo (trabalho de campo), por meio da participação em todas as Etapas participativas colocadas em prática pelo IPPUL (Instituto de pesquisa e planejamento urbano de Londrina), as quais serão descritas em um tópico específico. Considera-se que a técnica de trabalho de campo serve “[...] para garantir a autenticidade das observações coletadas e proporcionar a descoberta de realidades que escapam

às outras estratégias de investigação. Ademais, também se faz útil para a formação do cidadão” (CLAVAL, 2013, p.1). Bem como, a presente pesquisa se alicerçou nos princípios da pesquisa participante, pois os pesquisadores nos estudos de campo levaram em conta o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade e se desenvolveu uma interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

A importância da pesquisa participante está no fato de os objetos estudados serem sujeitos e não «sujeitos de pesquisa”, no sentido passivo de fornecedores de dados, mas sujeitos de conhecimento (GIL, 1991). Compactua-se com as ideias de Grossi (1981, p.55) ao colocar que “[...] pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade [...]. Portanto, é uma atividade de pesquisa, educacional orientada para a ação”. A partir desses pressupostos teóricos e metodológicos que se desenvolveu esta pesquisa, particularmente, destaca-se a preocupação em pensar o planejamento participativo como uma atividade voltada para a ação.

## **AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NO PROCESSO ELABORAÇÃO /REVISÃO DO PDM DE LONDRINA 2018**

O processo de revisão do plano diretor de Londrina-PR ano 2018-2028, no tocante as etapas I, II, III e IV em 2018, foi realizado por uma equipe multidisciplinar de técnicos que atuam no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Londrina (IPPUL) de Londrina. Os trabalhos ocorreram pautados em objetivos e formas de organização consonantes aos indicativos do Estatuto da Cidade (2001), dando assim continuidade no seu caráter participativo, iniciado no plano diretor de 2008, quando buscou-se integrar a população bem como também avançou no sentido de englobar tanto as áreas urbanas quanto as rurais.

É fundamental destacar a questão de o plano diretor englobar o campo e a cidade, pois é comum dentre a população e grande parte dos técnicos a ideia errônea que o mesmo só abarca a zona urbana do município. Em termos de legislação, por um lado essa questão está garantida na Lei Complementar nº 5.318 que o “[...] Plano Diretor abrange a totalidade do território municipal e será o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana”. Mas, por outro lado não há um capítulo que enfoque o rural no município, privilegiando assim a cidade em detrimento do campo, o que por sua vez acaba por reforçar a mentalidade de que o plano diretor é somente para a cidade.

Nesse sentido, buscando englobar o urbano e o rural, durante a elaboração da metodologia foram reservados momentos direcionados à participação popular em diferentes etapas de revisão do plano diretor. Na organização dos trabalhos pela equipe do IPPUL, a população manifestar-se-ia nos seguintes fóruns de participação popular: a) para avaliar e pontuar os problemas vivenciados no cotidiano (etapa II), b) para projetar melhorias necessárias, por meio de propostas (etapa III) e c) na definição dos aspectos importantes



que, posteriormente, somariam na minuta de lei (etapa IV).

E como forma de pôr em prática essa integração campo e cidade na revisão do plano diretor, a distribuição espacial dos fóruns de participação popular nas etapas II e III abarcou porções da zona urbana e dos distritos rurais de Londrina/PR. Cabe ressaltar ainda que as questões norteadoras das discussões eram do tipo aberta e direcionavam as reflexões para a realidade vivida pela população residente no distrito sede ou no aglomerado do distrito rural e nas propriedades rurais, ficando a cargo do técnico o direcionamento com maior intensidade para a zona urbana nos caso dos fóruns na cidade ou para o campo quando se tratava dos fóruns nos distritos. As questões perpassaram 4 grandes temas, a saber: atendimento social, transporte e vias de circulação, economia e meio ambiente, estrutura urbana.

A distribuição espacial dos fóruns de participação popular no território municipal foi organizada a partir do zoneamento da área urbana (norte, sul, leste, oeste e centro) e dos distritos rurais, determinando-se que alguns distritos fossem agrupados no mesmo fórum e outros com porções da zona urbana do distrito sede (Figura 1).

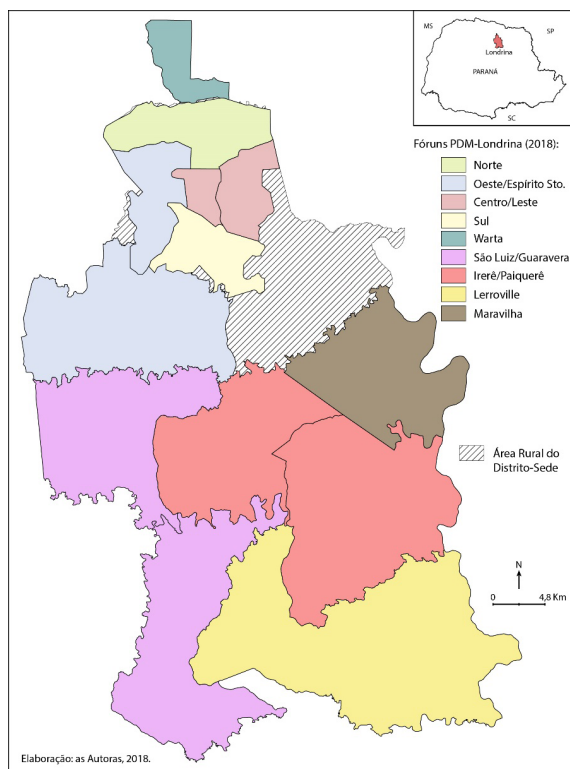


Figura 1. Porções delimitadas pelo IPPUL como as nove áreas de abrangência de cada fórum de participação popular na revisão do PDM-Ldna, 2018

Fonte: IPPUL, 2018.

Assim, para a etapa II, foram organizados 09 fóruns objetivando a realização de um diagnóstico da realidade a partir de questões elaboradas pelos técnicos do IPPUL. Mas na prática foram realizados 10 fóruns, sendo o décimo no distrito de Paiquerê. A população residente em Paiquerê, não compareceu no fórum agendado para o dia 06 de março de 2018, em conjunto com o distrito rural de Irerê.

Na etapa III também foram realizados 10 fóruns, no entanto, o distrito de Paiquerê continuou agrupado a Irerê, sendo acrescentado um fórum para o distrito Espírito Santo, que na etapa II estava no grupo da Zona Oeste da cidade de Londrina. Essa formação de um fórum para o distrito do Espírito Santo ocorreu em função da solicitação de moradores próximos a zona de amortecimento da Mata do Godoy, que alegaram ser necessário desmembrar na etapa III, o distrito Espírito Santo da Zona oeste da cidade, para assim focar em questões pertinentes aos mesmos, em que pese, a discussão sobre a criação - pelo Estado do Paraná via IAP (Instituto Ambiental do Paraná) - da zona de amortecimento da referida reserva biológica.

Em termos de estimular a participação popular efetiva de cada porção delimitada pelo IPPUL, o órgão responsável pela revisão do plano diretor 2008-2028 fez divulgação junto a mídia impressa (jornal oficial e em demais jornais que circulam em Londrina), em *websites* (site oficial do IPPUL e da prefeitura), em redes sociais (*facebook* e grupos de *whatsApp*), distribuição de panfletos (em escolas, unidades de saúde, estabelecimentos comerciais localizados em pontos estratégicos), anúncio verbal (em rádios locais e templos religiosos) e chamadas esporádicas em programas jornalísticos da TV local (em verdade, a divulgação emissoras de TV ficou comprometida devido à ausência de verba para a realização do processo de revisão do PDM de Londrina).

Em se tratando da participação popular na etapa II, compareceram nos 10 fóruns o total de 427 pessoas, desconsiderando a equipe técnica de trabalho do IPPUL que esteve presente em cada fórum da referida etapa. É possível inferir que nos fóruns de participação popular, a quantidade de pessoas da sociedade civil, grupo de acompanhamento (GA, grupo de cooperação técnica (GCT) e equipe técnica municipal foi baixíssimo quando comparado ao total de habitantes do município. O total de participantes na etapa II de levantamentos da realidade municipal, atingiu aproximadamente 427 pessoas, o que equivale em termos percentuais a 0,085% da população total municipal. Na etapa III o total de participantes (sociedade civil, grupo de acompanhamento, grupo de cooperação técnica e equipe técnica municipal) foi de apenas 462 pessoas. Ou seja, do total de habitantes do município, participaram apenas 0,091% (Dados de campo, 2018).

A constatação dessa fraca participação permanece quando se toma por base a delimitação espacial para a realização dos fóruns na zona urbana (Figura 2). A população do distrito sede e distrito Espírito Santo, somou 223 participantes na etapa II e 252 na etapa III (dados de campo, 2018), ou seja, 0,045% e 0,051% do total de 493.520 habitantes urbanos de Londrina (IBGE, 2010).

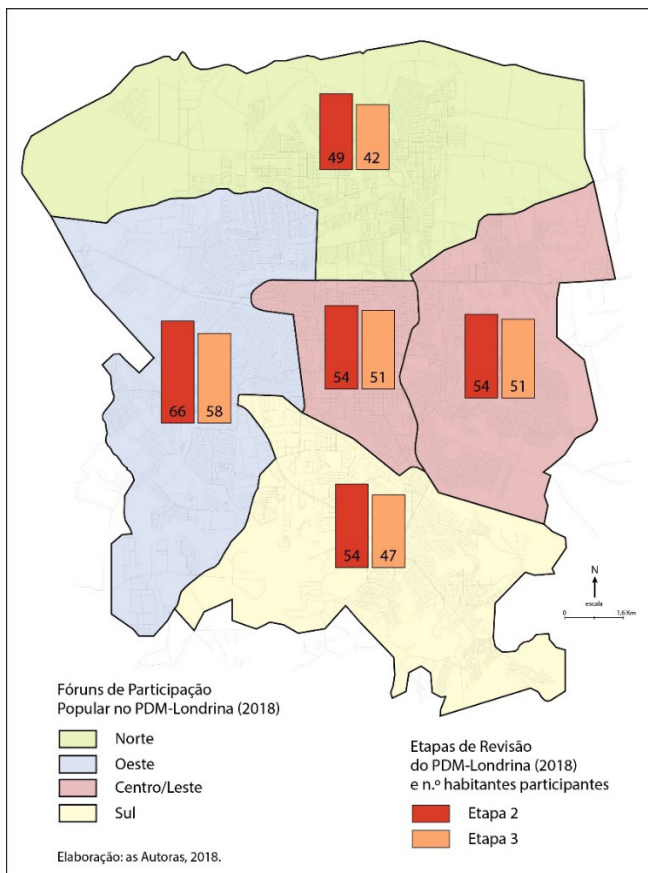


Figura 2. Participação da população por fórum realizado em cada área delimitada pelo IPPUL nas etapas II e III de revisão do PDM-Ldna, 2018

Fonte: Levantamentos de Campo, 2018.

É importante destacar que dentre os fóruns de participação popular realizados em diferentes porções do distrito sede e englobaram somente população urbana, o percentual de participação popular manteve-se baixíssimo quando comparado ao total de residentes dos principais bairros que formavam o zoneamento utilizado pelo IPPUL (Figura 2), não havendo variação significativa de um fórum para outro.

A Zona Norte que apresentava o total de 106.708 habitantes entre os cinco maiores bairros (Quadro 1), obteve a participação de 49 e 42 moradores (Figura 2) nos fóruns de participação popular respectivamente das etapas II e III, o que equivale a 0,045% e 0,039%. A zona Leste/Centro apresentou 54 e 51 participantes nos referidos fóruns, ou seja, apenas 0,054% e 0,051% dos 99.583 residentes dos oito principais bairros. E na Zona Sul dentre os 50.504 residentes em cinco bairros, participaram dos fóruns de participação popular da etapa II e III aproximadamente 54 e 47 moradores, ou seja, somente 0,106% e

0,093% do referido total.

Porção do fórum	Principais bairros	Nº de hab.	Total hab.
Zona Norte	Vista Bela*	12.000	106.708
	Parigot de Souza	23.276	
	Vivi Xavier	19.544	
	Alpes	10.603	
	Cinco Conjuntos	41.285	
Zona Leste/Centro	Lindóia	13.612	99.583
	Fraternidade	4.003	
	Antares	9.935	
	Aeroporto	12.493	
	Califórnia	12.361	
	Shangri-lá	6.601	
	Casoni	8.031	
	Centro	32.601	
Zona Sul	Palhano	7.201	50.504
	Vivendas	2.210	
	Cafezal	13.715	
	Inglaterra	8.351	
	Parque das Indústrias	19.027	

Obs. Nesse quadro não foram elencados os principais bairros da Zona Oeste pelo fato do fórum de participação popular dessa porção da cidade ter sido realizado em conjunto com os residentes do distrito rural do Espírito Santos, ou seja, mesclou moradores da área urbana e rural.

Quadro 1: Total de residentes nos principais bairros de cada porção delimitada para a realização dos fóruns de participação popular pelo IPPUL, 2018

Fonte: IBGE, 2010 e \*ZANON; CORDEIRO; ARAUJO JUNIOR, 2015.

Em se tratando da participação dos moradores dos distritos rurais nas etapas II e etapa III, a população presente nos fóruns somou respectivamente 204 e 264 habitantes. Em comparativo com a população dos sete distritos (exceto Espírito Santo), com total 17.156 habitantes (IBGE, 2010), a participação popular distrital atingiu o percentual de 1,189 % na etapa II e 1,224% na etapa III. É um percentual de participação popular também considerado baixíssimo nas tomadas de decisões para os próximos 10 anos do município.

Como forma de aumentar a participação popular, a equipe do IPPUL lançou um questionário intitulado Plano Diretor Digital, ferramenta disponibilizada por meio do site do IPPUL em meio a realização da etapa II, contendo perguntas que perpassavam os temas: Atendimento social, Transporte e Vias de Circulação, Economia e meio ambiente, Estrutura

Urbana e Participação popular. Segundo dados do IPPUL/2018, cerca de 1.028 pessoas responderam o questionário *on line*, sendo desse total 28% moravam no centro da cidade de Londrina, 26% na zona oeste, 19% na zona sul, 16% na zona leste, 9% na zona norte e apenas 2% residiam nos distritos rurais e demais porções da área rural do município de Londrina.

Dentre as principais respostas destacadas pela equipe do IPPUL sobre o Plano Diretor Digital no documento disponibilizado *on line*, chama-se a atenção para o fato de 95% dos respondentes afirmarem que não tiveram dificuldades para responder as questões em termos de compreensão das frases e termos técnicos. E, no tocante as questões referentes a divulgação para a população, 80% afirmaram ter interesse em receber mais informações sobre o Plano Diretor e 65% indicaram a necessidade de ocorrer divulgação por meios de comunicação como rádio e rede televisiva (LONDRINA, 2018).

Embora a disponibilização de uma ferramenta que permita a participação por meio digital seja uma possibilidade a mais de motivar o envolvimento da população no processo de levantamento dos problemas vivenciados até o momento, a mesma não pode ser tomada como um retrato da realidade vivenciada por diferentes grupos territorializados nas porções tomadas como recorte espacial de cada fórum delimitado pelo IPPUL e sobrepor os levantamentos feitos nos encontros presenciais que apresentou menor quantidade numérica de participação. Isso porque parcela significativa da população de menor poder aquisitivo não tem acesso a essa ferramenta seja por não dispor de rede de internet seja por desconhecer os caminhos para chegar no link de acesso ao questionário ou até mesmo por falta de compreensão da importância da sua participação. Além disso há que se levar em consideração respostas não reais dadas por indivíduos que acreditam estar protegidos ao responderem via meio digital.

Os dados referentes a participação popular no processo de revisão do PDM de Londrina evidenciam que o formato padrão de chamamento para as audiências e fóruns de participação popular não tem surtido o efeito esperado, ao passo que se verifica baixíssima participação popular nos momentos de se pensar os problemas da cidade e de propor saídas no tocante ao Plano Diretor, assim como se observa que tem ocorrido o mesmo em outros momentos que demandam a participação dos munícipes, como o orçamento participativo, plano plurianual, dentre outros.

É importante pensar na criação de uma dinâmica coletiva (CHARBONNEAU, 2002) que possa no decorrer dos anos envolver técnicos e população, construindo assim um projeto coletivo no qual todos se vejam como sujeitos que vivem e produzem o território municipal, rompendo com a visão clássica/tecnicista de que a população seja desprovida de conhecimento. Faz-se necessária a busca por novos mecanismos que promovam participação popular efetiva, conforme destacado por Antonello (2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o trabalho de acompanhamento e participação na revisão do Plano Diretor de Londrina (2018-2028), no que tange a participação popular, verificou-se que assim como tem ocorrido em inúmeros municípios brasileiros, a população não se fez presente de forma massiva.

A fraquíssima participação popular nos fóruns de revisão do Plano Diretor de Londrina é um indicativo da necessidade da criação de mecanismos que viabilizem a participação coletiva na cidade de forma sistemática, evitando assim o momento pontual de participação somente quando será feita a revisão desse documento.

Dentre os mecanismos possíveis, a reorganização do sistema de associação de bairros pode ser uma possibilidade significativa de promoção da participação popular, desde que não seja tutelada pelo gestor público ou outros políticos, como vereadores, por exemplo.

A mobilização de comunidades escolares pode ser outro meio de estimular o senso participativo, com o desenvolvimento de projetos pedagógicos que coloquem estudantes, corpo docente e demais membros da comunidade escolar em um processo sistemático de reflexão, participação e proposição de soluções para as demandas locais, ao nível do bairro. Envolvendo para tanto, universidade pública (docentes e discentes) e educação básica, num processo horizontal de produção de conhecimento a ação, pondo em prática um efetivo projeto democrático. E no momento de revisão do Plano Diretor, do Orçamento municipal, do Plano Plurianual, envolver os jovens (ensino básico e IES) de forma significativa, valorizando os mesmos como sujeitos pensantes e que vivem a realidade municipal.

No estatuto da Cidade (2001) há o indicativo de outras formas de participação, como os conselhos municipais, dentre os quais chama-se a atenção para o Conselho Municipal da Cidade, que deve se composto por diferentes segmentos da sociedade, com destaque para os grupos populares, que podem contribuir para a construção de uma gestão democrática de fato. Uma vez que a gestão democrática é o caminho necessário para se atingir a função social da propriedade e da cidade na busca do direito à cidade para a sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ANTONELLO, I. T. Potencialidade do planejamento participativo no Brasil. **Soc. & Nat.**, Uberlândia, 25 (2): 239-254, mai/ago/2013.

\_\_\_\_\_. Perspectivas dos instrumentos democráticos de planejamento e gestão do território urbano: As formas de participação da sociedade. **R. Ra'e Ga**, Curitiba, v.42, p. 133 -148, Dez./2017.

CHARBONNEAU, Jean-Pierre. **Dossier**: À école de la ville. *Revue l'Urbanisme*, 2002. Disponível em: [www.revueurbanisme.fr](http://www.revueurbanisme.fr). Acesso em 01 de maio de 2010.

CYMBALISTA, R. A trajetória recente do planejamento territorial no Brasil: apostas e pontos a observar. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, nº 111, p.29-45, jul.dez. 2006.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confins** [Online], 17, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GROSSI, Y. de S. **Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>

Lei Federal nº 10.257 de 10/07/2001 (**O Estatuto da Cidade**). Diário Oficial da União, Seção I (Atos do Poder legislativo). Edição nº 133 de 11 /07/2001.

LONDRINA. **Plano Diretor Digital**. 2018. <[http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/ippul/RELATORIOS/ETAPA\\_2-CADERNO\\_DE\\_ANEXOS/PLANO\\_DIRETOR\\_DIGITAL.pdf](http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/ippul/RELATORIOS/ETAPA_2-CADERNO_DE_ANEXOS/PLANO_DIRETOR_DIGITAL.pdf)>

RAYMOND, Richard. La «société civile» ce «nouvel» acteur de l'aménagement des territoires. **L'information Géographique**, Paris: Armand Colin, volume 73, nº 2, p.10-29, 2009.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Companhia das Letras. 24º reimpressão, 2002.

ZANON, E. R.; CORDEIRO, S. M. A.; ARAUJO JUNIOR, M. E. Avaliação das políticas habitacionais na Região Metropolitana de Londrina-PR. **SERV. SOC. REV.**, LONDRINA, V. 18, N.1, p.194 - 218, JUL./DEZ. 2015.

# CAPÍTULO 21

## ATIVIDADES SOCIAIS E O GRUPO PET: ABORDAGEM REALIZADA PELO GRUPO PET ENGENHARIAS IFBA

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 08/12/2020

### **Guilherme Gil Fernandes**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/3178600510951703>

### **Mikelly Bonfim Anjos**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/8002223928833695>

### **Sérgio Ricardo Ferreira Andrade Junior**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/5200668557209104>

### **Felipe Gonçalves Moura**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/3672992290379121>

### **Julianny de Souza Oliveira**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/3541144858555275>

### **Thavane Ferreira de Almeida**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/2806356417862756>

### **Lara de Oliveira Carvalho**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/3633751969169637>

### **Pedro Henrique Rocha Chaves**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista -BA  
<http://lattes.cnpq.br/0657500158343575>

### **Luca de Almeida Brito**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/6087398007934840>

### **Marília Aguiar Rodrigues**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/5303862131079503>

### **Alex França Andrade**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista - BA  
<http://lattes.cnpq.br/2708366552122621>

### **Joseane Oliveira da Silva**

Instituto Federal de Educação ciência e  
Tecnologia  
Vitória da Conquista – BA  
<http://lattes.cnpq.br/2924129863852832>

**RESUMO:** O presente artigo trata da discussão a respeito do Pet Social, que é uma das atividades



desenvolvidas pelo grupo PET Engenharias. O Programa de Educação Tutorial (PET) realiza atividades dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo que as atividades sociais realizadas pelo grupo PET Engenharias se enquadram no tripé extensão e são desenvolvidas em instituições de apoio social através de mobilização planejada pelos integrantes do grupo. No decorrer de algumas das atividades promovidas pelo grupo dentro da instituição de ensino, como minicursos e palestra, são arrecadados itens que posteriormente atuam na culminância do PET Social. No evento de entrega dos itens arrecadados ocorrem brincadeiras, diálogos e interação entre os petianos e a comunidade visitada. Dessa forma, objetiva-se evidenciar as atividades de cunho social realizadas pelo grupo, bem como o impacto local do grupo PET Engenharias e a relevância deste tipo de atividade para os integrantes do grupo e para a comunidade interna e externa da instituição de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ação social; PET; solidariedade; IES.

## SOCIAL ACTIVITIES AND THE PET ENGINEERING GROUP: APPROACH BY PET ENGENHARIAS IFBA GROUP

**ABSTRACT:** This article deals with the discussion about Pet Social, which is one of the activities developed by the PET Engenharias group. The Tutorial Education Program (PET) performs activities within the teaching, research and extension tripod, and the social activities carried out by the PET Engenharias group fall under the extension tripod and are developed in social work institutions through mobilization planned by the group members. In the course of some of the activities promoted by the group within the educational institution, such as short courses and lectures, items are collected that later act on the culmination of PET Social. In the event of delivery of the collected items there are games, dialogues and interaction between the Petians and the visited community. Thus, we seek to highlight the social activities carried out by the group, as well as the local impact of the PET Engenharias group and the relevance of this type of activity for the members of the group and for the internal and external community of the educational institution.

**KEYWORDS:** SOCIAL ACTION; PET; SOLIDARITY; UNIVERSITY;

## 1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa de excelência na graduação, e seu foco é a formação contemplando os três pilares da educação, pesquisa, ensino e extensão, atendendo diversas propostas dentro da proposta de criação do grupo. Pensando em como promover atividades que promovam benefícios não apenas a Instituição de Ensino Superior (IES) o grupo PET Engenharias do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia *campus* Vitória da Conquista (IFBA) promove atividade denominada “PET Social”, uma atividade com o objetivo de promover integração e melhorar a qualidade de vida da comunidade externa.

Dentro das instituições de ensino essas atitudes são estimuladas para que o indivíduo possa adquirir uma postura proativa no sentido de influenciar as pessoas de forma positiva. Mas somente a educação institucional não é capaz de desenvolver a capacidade social do indivíduo, para isso ele precisa estar ciente dos problemas que atingem os setores mais

vulneráveis da população e buscar promover ações sociais que atendam às necessidades dessa parcela da população que por diversas razões não são servidas de políticas públicas adequadas.

Segundo Weber (*apud* Garcez, 2014) Ação social é um conceito que não precisa ser explicado, mas sim observado, Weber ainda define ação como comportamento humano de fazer, seja interno ou externo, já as ações sociais são ações desenvolvidas quando o foco do agente realizador da ação é o outro.

Segundo TELLES (2016), é por meio da atividade, do trabalho, que o sujeito transforma o contexto de que faz parte. Isso denota que o currículo com base em atividades sociais não tem como foco só o indivíduo, mas ele em sua relação com os outros no espaço em que vive.

O manual de práticas publicado pelo ministério da educação para grupos PET faz menção em seu objetivo geral que os integrantes do grupo devem ser estimulados a fixar valores que reforcem a cidadania e a consciência social. Portanto as atividades sociais desenvolvidas pelo PET Engenharias tem o intuito de promover a convivência comunitária e a consciência social do grupo, com vistas a contribuir na realização de atividades sociais voltadas para a comunidade socialmente mais vulnerável da cidade de Vitória da Conquista. Essas atividades são realizadas em caráter coletivo e interdisciplinar e são fundamentais para despertar senso de solidariedade nos discentes, promovendo um engajamento com a função social da educação

## 2 | METODOLOGIA

Para tornar viável a realização desse tipo de ação social, é comum solicitar a doação de alimentos ou brinquedos para o público participante das atividades promovidas pelo PET Engenharias, foram desenvolvidas atividades com crianças em estado de vulnerabilidade. A escolha do local onde são realizadas as atividades propostas é feita pelo grupo em reunião, onde são propostos lugares conhecidos pelos integrantes e tutora, tendo como critério comprometimento sério com desenvolvimento sociocultural, posteriormente é feito o contato com os locais para todos os detalhes de viabilidade sejam discutidos, como horário, qual o espaço será disponibilizado para a realização de atividades, quantas pessoas serão beneficiadas e quantas serão necessárias para a promoção da atividade.

Na instituição social é proposto um momento de interação entre os membros do grupo PET e as pessoas favorecidas, para que ambas as partes se sintam mais à vontade com a presença uns dos outros, as atividades variam de acordo com a faixa etária do público, para crianças brincadeiras populares “pega-pega”, “esconde-esconde”, “vivo ou morto” a escolha varia de acordo com o espaço disponibilizado, para públicos adolescentes e adultos é mais viável a execução de dinâmicas de conhecimentos e das relações já existentes no entre o público ali presente. Posterior a interação é realizada uma

conversa, com o objetivo de passar informações relevantes ao desenvolvimento pessoal, como mensagens motivacionais valorizando a individualidade e origem de cada indivíduo, questões de educação ambiental com o objetivo de sensibilizar e causar reflexões em relação a consumo relação com os ambientes independentemente de ser áreas rurais ou áreas urbanizada reforçando que todos os ambientes independente de qual seja tem uma relação com os indivíduos ali presentes. Por fim são distribuídos os materiais arrecadados pelo grupo PET Engenharias de forma equitativa entre os participantes e funcionários da instituição.



Imagem 1 – PET Social Finalização

Autor: Dados da pesquisa

### 31 CONCLUSÃO

O PET Social consiste na arrecadação e realização de doações de para comunidades carente e também da promoção da educação ambiental não-formal prevista na lei 9795/99 e entretenimento para crianças e jovens em maiores situações de vulnerabilidade, o encontro entre os petianos e os receptores da ação é intermediado por uma instituição social a qual essas pessoas frequentam ou estejam associadas. Essas doações são arrecadadas no âmbito da comunidade interna e externa da instituição de ensino, onde os petianos costumam solicitar doações diversas como taxa de inscrição para participação dos cursos

e atividades promovidas pelo grupo. O PET Engenharias prioriza a realização dessas atividades próximas a datas comemorativas para que as pessoas se sintam integradas a sociedade.

As atividades realizadas pelo PET Social são iniciativas que ajudam a transformar realidades e ampliar a visão de mundo dos petianos, além de contribuir para melhoria da qualidade de vida das comunidades que são atendidas por essas atividades. Os benefícios provocados pela realização dessas atividades são classificados em dois grupos, os benefícios para os geradores da ação e para os receptores, aos membros do PET promotores da atividade a execução de atividades causam uma sensação de bem estar, isso por que se sentem parte importante e capaz de provocar modificações à terceiros, aos receptores existem ainda mais benefícios, atividades realizadas com as pessoas, tais como brincadeiras com crianças, fazem com que elas se sintam incluídas, as rodas de conversas ou momento de troca de informação aumentam a percepção sobre um determinado tema, em geral em relação a educação ambiental ou outro assunto relevante.

## REFERÊNCIAS

GARCEZ, Eliane Fioravante. WEBER, SCHUTZ E A BUSCA DE “SENTIDO” NA AÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA. **Em Tese**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 63-90, jan/jun, 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2014v11n1p63/28682>. Acesso em: 17 jun. 2020.

TELES, Fabricia Pereira. Atividade social na educação infantil: organização curricular para criança em novos tempos. **Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 506-524, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/viewFile/6035/4989>. Acesso em: 16 jun. 2020

## MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS DESTA RELAÇÃO DE CRISE

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 02/02/2021

### Viviane Bernadeth Gandra Brandão

Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais, PUC Minas  
Universidade Estadual de Montes Claros  
UNIMONTES  
Montes Claros - MG  
<http://lattes.cnpq.br/5288006048913433>

### Iara Soares de Araújo

Universidade Estadual de Montes Claros  
UNIMONTES  
Montes Claros-MG  
<http://lattes.cnpq.br/2801691378180484>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho consiste em uma reflexão crítica entre o multiculturalismo e a educação, tendo como base esta relação de crise em uma sociedade contemporânea. Nota-se que as sociedades contemporâneas são heterogêneas, plurais, formadas por diferentes grupos e interesses divergentes, isto é, apresentam identidades culturais em conflitos. Cabe ressaltar que essas diferenças estão em permanente contato no âmbito escolar, porém muitas vezes a interação entre a cultura e os espaços educacionais são entraves para a plenitude da cidadania. Este estudo busca realizar essa reflexão com o auxílio das análises desenvolvidas por autores da sociologia e da educação de modo a ampliar a compreensão entre multiculturalismo e educação. Desse modo,

visa a contribuir para reflexões que objetiva construir espaços educacionais democráticos e plurais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade Cultural. Cidadania. Espaços Educacionais.

### MULTICULTURALISM AND EDUCATION: CONTEMPORARY REFLECTIONS OF THIS CRISIS RELATIONSHIP

**ABSTRACT:** The objective of this work consists of a critical reflection between multiculturalism and education, based on this crisis relationship in a contemporary society. It is noted that contemporary societies are heterogeneous, plural, formed by different groups and divergent interests, that is, they present cultural identities in conflicts. It is worth mentioning that these differences are in permanent contact in the school environment, but often the interaction between culture and educational spaces are obstacles to the fullness of citizenship. This study seeks to carry out this reflection with the aid of analyzes developed by authors from sociology and education in order to broaden the understanding between multiculturalism and education. In this way, it aims to contribute to reflections that aim to build democratic and plural educational spaces.

**KEYWORDS:** Cultural diversity. Citizenship. Educational Spaces.

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea disponibiliza múltiplas perspectivas de ação para indivíduos e grupos. No que se refere à educação e,

especialmente os espaços educacionais, o momento atual é complexo, suscitando questionamentos para pesquisadores do tema com relação à diversidade cultural. Dentre eles, podemos citar a diversidade de gênero, religiosa, etnia e dentre outras. Nesse sentido, este presente artigo, tem como objetivo realizar uma reflexão crítica acerca da relação Multiculturalismo e educação na sociedade atual.

Baseando-se tal reflexão sobre a resistência à apreensão das diferentes culturas na sociedade contemporânea globalizada que tende a fragmentar as diferenças, trazendo um ideário de homogeneização cultural. Por outro lado, ressalta-se o papel da escola com a função de democratização das relações pela via da construção do diálogo, caracterizando-se como o espaço para a reflexão sobre a diversidade cultural e o reconhecimento das diferenças, com vistas para a democratização cultural. Desse modo, evidencia-se o desafio e a crise entre a interação que deve existir escola e cultura para a promoção e construção da educação para a cidadania.

O conceito de crise, na concepção filosófica, é entendido como transformação decisiva da vida social. De acordo com Abbnamo, “a época orgânica é a que repousa num sistema de crenças bem estabelecido, desenvolve-se em conformidade com ele e progride dentro dos limites por ele estabelecidos” (1998, p.222). Dessa forma, quando há mudanças nesses padrões que a época está apoiada, inicia-se o momento de crises em todas as dimensões.

Na sociologia, caracteriza-se crise como “toda interrupção do curso regular e previsível dos acontecimentos” (CACHERO, 1986, p.284), ou seja, refere-se às situações da vida social, isto é, quando há mudanças para o bem ou mal, pois a direção é incerta. É um fator de transformações, de acordo com Cachero, “é um fenômeno de desintegração do sistema de valores; como por exemplo, tem-se o processo de urbanização e o aparecimento das massas” (1986, p.284).

A modernidade surgiu com vários movimentos que a impulsionaram, como a reforma que retirou a hegemonia católica, o humanismo que colocou o homem como centro do universo e o iluminismo, centrado na racionalidade humana. Descartes foi muito importante ao dar ao homem a concepção da racionalidade pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, por isso foi considerado pai da modernidade (HALL, 2005, p.26).

Sendo assim, a modernidade foi uma ruptura que quebrou os antigos paradigmas. Dessa maneira, ela provocou transformações na sociedade, desencadeando as crises. Os mitos, os valores, os pensamentos, as necessidades, as identidades que sustentavam o indivíduo, nesta transição de um período para o outro, acabaram perdendo a essência, por isso, decaiu e fragmentou os sujeitos. As conseqüências desse processo da modernidade estão causando nos seres humanos resultados críticos, como as crises.

## MODERNIDADE E CRISE

Nas análises sociológicas da modernidade, encontramos o sentido como principal motivo do agir humano. De acordo com Berger e Luckmann (2004), é necessária a compreensão das operações gerais da consciência, pois o sentido constitui-se nela. Essa, por sua vez,

Existe somente enquanto dirige sua atenção para um objeto, par um objetivo. Este objeto intencional é constituído pelas diversas realizações de síntese de consciências e aparece em sua estrutura geral, se tratam de percepções, memórias ou imaginações: ao redor do núcleo, o “tema” do objeto intencional estende um campo temático, cercado por um horizonte aberto. No horizonte é sempre dada automaticamente a consciência da própria corporalidade, que também pode ser tematizada. A seqüência de temas inter-relacionados chamemo-los “vivências” – ainda não é significativa em si, mas o fundamento sobre o qual pode surgir o sentido. Pois, vivências que não ocorrem simples e independentemente, mas para as quais o eu volve sua atenção, ganham um grau maior de definições temáticas, tornando-se “experiências” delineadas (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.15).

O sentido é uma das formas mais complexas da consciência, pois não existe em si, mas através do objeto de referência. As experiências individuais não constituem sentidos, porém, quando um núcleo de experiência se separa da base da vivência, a consciência capta a relação desse núcleo com outras experiências, que são entendidas como: igual, diferente, ruim, bom, entre outras. Assim, formam-se os sentidos. Desse modo, a significância se constrói a partir das diferentes dimensões de sentido, e na complexidade do agir e das relações sociais, formando a identidade pessoal do indivíduo.

A formação de reservatórios históricos de sentido e de instituições alivia o indivíduo de aflições de ter de solucionar sempre novo problema de experiência e de ação que surgem em situações determinadas. Se a situação concreta for idêntica nos traços essenciais com outras constelações já conhecidas, então o indivíduo pode recorrer a patrimônios de experiências e modos de agir já familiares e ensaiados (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.19).

Uma experiência atual pode ser relacionada com outra acontecida há muito tempo. Assim, o ser humano pode solucionar os problemas através de experiências já vividas e que foram armazenadas no acervo social do conhecimento. Os sentidos que são recordados intersubjetivamente são chamados de “primários”, e podem ser usados como resoluções subjetivas de experiências.

Em processos controlados por instituições são “secundários”. Sempre algo é ignorado ou descartado, visando interesses. “Os elementos e sistemas aceitos são cortados em medida exata para transmissão as gerações futuras” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.20). Nessa perspectiva, as instituições, na modernidade, têm a função de controlar, produzir e transmitir sentidos. O indivíduo, diante disso, transforma-se em consumidor, optando pelas melhores ofertas.

As comunidades de vida possuem comunhão de sentido. Sendo assim, todo valor ou idéia que é contradita, ou seja, quando não há concordância, desencadeiam-se crises de sentido na comunidade, pois a divergência cognitiva gera conflitos.

Berger e Luckmann (2004) consideram que uma das causas dessas supostas crises vem do fato de que algumas sociedades adotaram valores uniformes, sendo esses, únicos e obrigatórios para todos. Quando há apenas uma única forma de pensar e adquirir sentido, a sociedade se torna tranquila e não existem crises.

Porém, à medida que se constroem novas alternativas de escolhas, entra-se na desestruturação, isto é, geram-se crises diante da multiplicidade de valores, que são oferecidos de maneira desordenada, na sociedade moderna. Portanto, o ser humano tem o poder de escolher qual sacia melhor seus desejos sentimentais, materiais ou espirituais.

As diversidades de interpretações, seja escatológica, salvífica ou outras, estão sendo vistas como um labirinto, porque causam incertezas. A maioria das pessoas “sentem inseguras num mundo confuso e cheio de possibilidades de interpretação e, como alguns desses também estão comprometidos com diferentes possibilidades de vida, sentem-se perdidos” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.54).

Segundo Hall (2005), o indivíduo deve ter instituições culturais nacionais, pois a nação produz sentidos porque é um sistema de representação cultural e simbólica.

Há a narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Elas fornecem uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, o triunfo e os desastres que dão sentido a nação (HALL, 2005, p.52).

Esses simples acontecimentos é que dão sentido à existência humana. Na modernidade, a desintegração, a fragmentação e o pluralismo de interpretações vão influenciar nas narrativas de origem, nos materiais simbólicos e ritualísticos, causando, desta forma, as crises existenciais e a desorientação no mundo.

De acordo com Berger e Luckmann (2004), é a estrutura básica da sociedade que gera as crises. Estas possuem duas características: a diferenciação estrutural (economia, administração e direito) e o pluralismo. Sendo assim, a sociedade não pode mais procurar resolver os problemas baseando na igualdade, uma vez que na atualidade assiste-se à fragmentação cognitiva dos indivíduos e a divergência dos mesmos. Dessa forma, uni-los é causar conflitos.

## **CRISE DE IDENTIDADE NA SOCIEDADE MODERNA**

De acordo com Hall (2005), as questões envolvendo a identidade estão sendo muito discutidas na teoria social. Para este autor, as transformações do mundo estão refletindo nas identidades pessoais, destruindo a idéia do ser humano integrado. Essa perda é chamada



de deslocamento ou descentração do sujeito. “Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui-se uma “crise de identidade” para o indivíduo” (HALL, 2005, p.9). O autor descreve três concepções de identidades: a primeira é o sujeito do iluminismo, no qual a pessoa humana é vista como centrada, unificada, dotada de razão, consciência e ação. Esta concepção é determinada como “individualista”, pois o “centro” pertence ao sujeito e a sua identidade.

Em seguida, tem-se o sujeito sociológico, em que o núcleo interior dele consistia na relação dialética com outras pessoas que mediavam os valores, sentidos e símbolos. Dessa maneira, identidade é formada do diálogo entre o eu e a sociedade. Segundo Berger e Luckmann “a identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais” (1985, p.228). Nesse contexto, a formação e a conservação da identidade são determinadas pela estrutura social, sendo essa identidade derivada da dialética indivíduo/ sociedade.

A terceira concepção descrita por Hall (2005), diz respeito ao sujeito pós - moderno possuidor de várias identidades definidas historicamente, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (2005, p.12).

O indivíduo pós-moderno assume a identidade de acordo com o momento, pois esta não é mais uma característica biológica. Nota-se assim, que a sociedade moderna sofre mudanças constantes e rápidas. Nesse sentido, a figura do indivíduo, segundo Hall (2005), é isolada, exilada e alienada. As culturas nacionais de origem se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, porém são formadas no interior da representação. “As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do pós-moderno global” (HALL, 2005, p.69). Essa é uma das conseqüências da globalização sobre a identidade. Salienta-se, também, que as identidades híbridas estão tomando o lugar das nacionais, enfraquecendo-as.

As identificações globais começam a apagar as culturas locais, pois, “na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2005, p.74). Segundo o autor, foi o consumismo que gerou esse efeito de “supermercado cultural”.

Nesse contexto, a globalização cultural desencadeia o hibridismo. Segundo Canclini (2008) as culturas são de fronteira, e essa visão facilita a perda de identidade, por ela ser um laboratório intercultural.

Quando me perguntam por minha nacionalidade ou identidade étnica, não consigo responder com uma palavra, pois minha “identidade” já possui repertórios múltiplos: sou mexicano, mas também sou chicano e latino-americano. Na fronteira me chamam de “chilango” ou de “mexiquillo”; na

capital, de “pocho” ou “norteno”, e, na Europa, de “sudaca”. Os anglo-saxões me chamam de “hispanica” ou de “latinou” e os alemães me confundiram em mais uma ocasião com turco ou italiano (CANCLINI, 2008, p.324).

Na modernidade, os indivíduos assumem diversas identidades, e isso gera crises. Para Canclini (2008), os meios de comunicação podem contribuir para superar a fragmentação, porque eles estabelecem redes de comunicação e apreendem o sentido social e coletivo dos acontecimentos urbanos. Dessa forma, a mídia é mediadora e substituta de alguns diálogos coletivos tradicionais.

## PLURALISMO E EDUCAÇÃO

Faz - se relevante o reconhecimento do pluralismo cultural. Nesse sentido, propomos a práxis deste estudo no ambiente educacional, uma vez que a educação lida com o pluralismo e desenvolve as dimensões humanas, preparando o indivíduo para a cidadania,

educar significa, então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para autonomia. A escola, no ideal de Sócrates deveria instituir-se toda ela em torno da autonomia. Seu método: Diálogo. O discípulo é quem deve descobrir a verdade. Portanto, a educação é auto-educação (GADOTTI, 2000, p.10).

Para Gadotti (2000), a escola cidadã parte da autonomia, isto é, o aluno que deve correr atrás do conhecimento. Segundo a pedagogia de Rousseau, a infância tem um lugar primordial na ordem educacional da vida humana, pois desde o nascimento estamos inseridos no processo educacional. Ela ocupa lugar central na pedagogia moderna. Para ele, é preciso estimular a criatividade, fazer com que haja uma educação com autonomia. “A educação é um processo aberto, conhece-se o ponto de partida de cada um, não se sabe o ponto de chegada” (STRECK, 2004, p.29). Esse processo depende dos talentos, da dedicação, das oportunidades e de outros fatores que favorecem o desenvolvimento do indivíduo. Dessa maneira, aprender e ensinar faz parte da natureza humana.

Conforme Rousseau, a educação é um processo individual. Contudo, a sociedade vê essa teoria como egocêntrica. O educador deve ensinar ao aluno a ser independente, a pensar e julgar por si só. Nesse sentido, educa-se com autonomia (Cf. STRECK, 2004). A palavra autonomia vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto realizar-se, de “*autos*” (si mesmo) e “*nomos*” (lei), significa autoconstrução. Para Gadotti, “não existe autonomia absoluta, ela sempre está condicionada pelas circunstâncias. Portanto, a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente” (GADOTTI, 2000, p.10).

Quando, a educação é baseada na autonomia, o professor aprende muito mais em sua realidade diária do que na preparação escolar. Através do processo de alfabetização, o homem terá consciência do mundo em sua dimensão crítica, procurando mudar a realidade, pois somente ele pode fazer isso. Quanto mais alfabetizado mais apto estará para ser um

denunciador e transformador da realidade (Cf. FREIRE, 2007).

Conforme Gadotti (2000), autonomia é muito importante no processo de socialização, sendo uma preparação para a vida do cidadão. “O educador deve levar os educandos a perceberem a relação entre os conteúdos e a realidade” (FREIRE, 2007, p.47). A educação para autonomia deve desenvolver nos alunos a visão crítica, realista e presente, permitindo que o universo social esteja em sintonia com a escola. Dessa forma, o professor deve criar possibilidades para a criatividade do educando. Logo, exercer a tarefa docente não é apenas ensinar conteúdos, é fazer com que eles sejam conectados com a realidade social.

Conforme Silva “educar é ensinar e compreender, experimentar e respeitar as diferenças” (2004, p.10). Sendo assim, o professor deve auxiliar e estimular o diálogo intercultural, pois quando há conhecimento existe o respeito. Nesse sentido, concordamos com Silva, quando ela comenta que reconhecer a diferença é o ponto chave para a paz e progresso humano (Cf. SILVA, 2004, p.10).

Podemos inferir que, a escola é o espaço propício para fundamentar questões, como a educação, para a diversidade e cidadania. Respeitar as tradições culturais implica em verdadeira democracia, e, cabe aos professores estabelecer as mediações entre as culturas. Toda essa discussão apresentada tem como consequência a alteridade, a humanização e a verdadeira cidadania, que são pontos nos quais a escola procura agir e questionar, juntamente com toda a sociedade e ambiente educacional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a pluralidade cultural é um tema transversal, “é um imperativo de trabalho educativo voltado para cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural– traço bem característico da nossa história de país colonizado-quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos, portanto, para a própria nação” (SEEHABER E MACHADO, 2007, p.85).

A complexidade da interação entre escola e cultura é uma questão desafiadora. Reconhecer a existência do multiculturalismo é admitir que por algum tempo fossem silenciados, conforme os autores citados acima. Retratar a experiência do pluralismo é a descoberta da própria identidade. Logo, o trabalho envolvendo o multiculturalismo inclui culturas discriminadas e constrói uma escola democrática.

A educação intercultural não surge somente por “razões pedagógicas, mas por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais”. Pois cresce, nas últimas décadas, a consciência das diferentes culturas presentes no tecido social brasileiro, cultural essas que, por pressão social de seus movimentos articulados (consciência negra, indígena, movimentos feministas, sem terras, etc.), tendem a seu reconhecimento e valorização. Nesse sentido, segundo Candau, a desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente. Buscam-se assim, caminhos para incorporar a diversidade cultural no cotidiano escolar (SEEHABER E MACHADO, 2007, p.86).

Segundo os autores, o reconhecimento do outro é uma necessidade humana, já que

o ser humano existe a partir da vida social. Para existir o respeito, à diversidade, na escola, é preciso que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e direito, porém, os autores nos chamam a atenção para o fato de que devemos considerar as diferenças que existem entre os indivíduos e os grupos.

Nesse contexto, nota-se que as sociedades contemporâneas são heterogêneas, plurais, formadas por diferentes grupos e interesses divergentes, isto é, apresentam identidades culturais em conflitos. Dessa forma, cabe ressaltar que essas diferenças estão em permanente contato. Assim sendo, os diferentes são obrigados a se encontrarem e permanecerem em convivência. Nessa perspectiva, encontraremos essas situações rotineiras no âmbito escolar. “As idéias multiculturalistas discutem como podemos entender e até resolver os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, já que temos que conviver de alguma maneira” (SEEHABER E MACHADO, 2007, p.86). Dessa maneira, as escolas devem trabalhar nessas perspectivas.

A compreensão acerca do significado do conflito e da diferença é imprescindível. John Daniel, Diretor Geral do Adjunto de Educação da UNESCO, vê esta questão como inquietude e desafio da realidade,

o aprender a viver juntos não deveria basear-se na falsa conjectura de que se pode criar um mundo livre de conflitos, sem diferenças nem antagonismos. Deveremos adquirir melhores conhecimentos sobre a natureza do conflito, assim como maiores aptidões para manejar os conflitos, a fim de que estes não degenerem em violência ou opressão. Deveremos aprender a aceitar a realidade das características distintas de outros povos e o fato de que, provavelmente, eles não mudarão somente para nos agradar. Aprender a viver com o outro implica o direito que um povo tem de continuar sendo o “outro” (UNESCO, 2002, p.27).

O mundo não pode ter ausência de conflitos, uma vez que é habitado por seres humanos. Esses são seres ambivalentes, limitados e pretensivos, partindo-se do princípio antropológico. Assim sendo, a epistemologia do conflito se dá, também, no plano sociológico, cognitivo e filosófico. Nesse contexto, o mundo apresenta-se de maneira paradoxal e complexo. Dessa maneira, há tendências para a diversidade ou para unidade, visto que existe tensão entre ambos.

Dessa forma, como conciliá-los? Em primeira instância nota-se que esse fato gera a alteridade e a diversidade trazendo pensamentos e elementos comuns e divergentes. Em segunda instância, depreende-se que o outro é estranho, possui coisas novas, e é irreduzível. O desconhecido gera atitudes de curiosidade ou receio. Assim sendo, o medo cria rejeição e, conseqüentemente, o preconceito. Postula-se que a aproximação é o primeiro passo para o diálogo. Nesse contexto, quando não existe diálogo, há ignorância. Sendo assim, no diálogo, nenhuma diferença é anulada, todos são escutados. Nessa perspectiva, o respeito subjaz o princípio ético e o valor normativo.

O diálogo, embora paradoxal, é o caminho de conhecimento da realidade do outro. Ele pode ser visto como meio de socialização. De acordo com Buber (2001), o homem deve se dirigir ao outro, estabelecendo relação de pessoa para pessoa, ou seja, encontro pessoal. Dessa maneira, o Eu- Tu é descoberto e presidido através da reciprocidade. Para Buber, a própria existência do homem é dialógica, em que o âmbito da relação se faz através da linguagem. Quando as pessoas da sociedade dão prioridade ao *eu*, tornam-se narcizistas e egoístas. Quando a prioridade é os *outros*, teremos o altruísmo. É preciso defender o *nós*, uma vez que é a relação do diálogo, própria do ser humano, adotada em países comunistas. Porém, no Brasil, trabalha-se na perspectiva do *eu*, devido ser um país capitalista, onde a sociedade atende às necessidades do ego.

Reconhecer a diferença é o ponto chave para a paz e o progresso humano (Cf. SILVA, 2004, p.10). Ao reconhecer a diversidade, o reflexo será a alteridade, a humanização e a cidadania, sendo esses os pontos pelos quais a escola procura agir e proporcionar. Propõe-se, dessa forma, um diálogo intercultural, em que a mediação do professor é um importante instrumento para o ensino do respeito, do convívio e da ação para a cidadania, buscando através da tolerância e valorização do pluralismo a construção para a democracia. Dessa maneira, partindo do ambiente escolar, os reflexos se desencadearão em cidadãos conscientes. Sabe-se que a ética começa diante da alteridade do outro.

Gadotti (2000) propõe uma escola unificada, em que se respeite às diferenças locais regionais e multiculturais. Sendo assim, essas idéias estão ligadas à teoria da educação popular. Nesse contexto, pode-se inferir que a escola pública autônoma é democrática e a popular tem caráter comunitário.

Nesse âmbito, nota-se que a violência étnica, a ignorância, a marginalização cultural, a intolerância religiosa e o desrespeito aos direitos humanos são traços do mundo atual.

Convivência é um conceito surgido ou adotado na América Latina para resumir o ideal de uma vida em comum entre grupos culturais, sociais ou politicamente muito diferentes, uma vida em comum viável, um “viver juntos” estável, possivelmente permanente, desejável por si mesmo e não somente por seus efeitos. No mundo anglo-saxão convivência costuma ser traduzida por *coexistence*, que descreve a vida em paz de uns com os outros, especialmente como resultado de uma opção deliberada. Precisamente, como opção contrária a guerra, contém uma ligeira conotação de resignação na hora de aceitar o outro (MOCKUS, 2002, p.93).

Conviver é chegar juntos com o objetivo de aproveitar e aprender com as diferenças. Para conviver é preciso tolerar a diversidade, sendo esse o desafio básico. Mockus explica que a tolerância e a diversidade implicam hoje em: ter identidade, conservá-la sem negar ou excluir a identidade do outro, aceitação da distinção de grupos ou tradições, sendo que, na sociedade encontramos projetos diversos.

A ausência da violência implica na exclusão de ações violentas para a resolução de assuntos religiosos, filosóficos e sociais. Dessa maneira, o autor propõe algumas

soluções para tornar viável a tolerância à diversidade e excluir o uso da violência. Nesse contexto, ele chama essas medidas de “regras em comum”, sendo elas: “a) regras culturais compartilhadas, b) um quadro constitucional e legal explicitamente adotado, c) convenções internacionais” (MOCKUS, 2002, p.96). Para ele é necessária a disposição compartilhada pela grande maioria, para celebrar e cumprir acordos.

Para deixar de ver na diferença um perigo e passar a ver nela uma ocasião para o mútuo conhecimento, para mútua ampliação de perspectivas, são necessárias também e crucialmente essas regras comuns e essa boa disposição para os acordos. Além da mútua tolerância e ausência de violência, a convivência sugere processos de construção e estabilização desses “viver juntos”: em seu conteúdo máximo, conviver poderia significar harmonizar os processos de reprodução econômica e cultural (MOCKUS, 2002, p.96).

O autor conclui que, a convivência consiste em superar o divórcio entre lei, moral e cultura. Nessa perspectiva, a capacidade de cumprir acordos, respeitando a diversidade é chamada de convivência cidadã.

Devemos ver e perceber na diferença a oportunidade para o crescimento e para a ampliação dos conhecimentos. Sendo assim, a cultura cidadã é aumentar o cumprimento de normas de convivência, levando os outros a cumprirem acordos pacíficos de normas. Respeitar é, nesse sentido, considerar com atenção, é como um primeiro momento do reconhecimento. “Onde há cidadania, qualquer encontro entre desconhecidos, é antes de tudo, um encontro entre cidadãos” (MOCKUS, 2002, p.111). Acreditar no potencial de entender o outro sem restrições é a base do respeito ao cidadão. Dessa forma, o respeito baseado na consciência de igualdade é a ponte central da construção para a boa convivência.

De acordo com Mockus, a diversidade é a riqueza humana que pode ser aproveitada de maneira fértil e sustentável. É imprescindível que na preservação das diferenças se desenvolva o contato, o diálogo e o intercâmbio. Sendo assim, a educação para a cidadania é urgente nos sistemas de ensino. Como educar para a diversidade? Podemos enfatizar a educação cívica e a formação cidadã através do diálogo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação do povo brasileiro é diversificada, visto que há pluralismo cultural. O pluralismo é marcado pela relação com o outro, sendo a primeira relação consigo mesmo, a segunda com o outro, e a terceira com o mundo. Nesse ambiente, o multiculturalismo ensina que reconhecer a diferença é aceitar e acolher a idéia de que existem grupos que são diferentes entre si, mas os direitos entre si são correlatos.

Dessa maneira, a convivência em sociedade democrática depende do acolhimento de que não pode existir exclusão de elementos, isto é, os conflitos e valores devem ser negociados pacificamente, a fim de que, a diferença seja respeitada. A sociedade está em

constante mudança.

Portando, considera que é preciso a escola adaptar-se para contribuir com os alunos a enfrentarem essas transformações, por meio da criação de possibilidades reflexivas a respeito das crises modernas e da globalização cultural, propiciando o respeito à diversidade, e o entendimento acerca dos conflitos interculturais, cognitivos, filosóficos e sociais.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, Nicola. Crise. In: *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins fontes, 1998.

BERGER, Peter. LUCKMANN. *A Construção da Realidade*. 6ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentidos: Orientação do homem moderno*. Trad. Edgar Orth- Petrópolis-Rio de Janeiro: vozes, 2004.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo, Centauro, 2001.

CACHERO, Luis Afonso. Crise. In: NETO, Antônio Garcia (Coord). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

CANCLINI, Néstor Garcia. Poderes Oblíquos. In: *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza. 4ª ed,3ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a pratica educativa*, 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-Modernidade*. Trad. Tadeu da Silva. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOCKUS, Antanas. Convivência como harmonização da lei, da moral e da cultura. In: *Aprender a Viver Juntos: educação para integração na diversidade*. Trad. José Ferreira. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002. P.93-120

SILVA, Eliane Moura da. Religião Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. *Revista de Estudos da Religião*, nº 4/ 2004 p.1-14.

SEEHABER, Líliliana; MACHADO, Leo Marcelo. Cultura cidadania e Ensino Religioso. *Revista Religião e Cultura*. São Paulo: n.11 p. 83-96, Jan/Jun, 2007.

STRECK, Danilo. *Rousseau & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

## CONFIGURAÇÃO DO CUIDADO POR MEIO DAS REDES SOCIAIS DE APOIO ÀS MULHERES IDOSAS QUE RESIDEM SOZINHAS

Data de aceite: 01/03/2021

Data de submissão: 31/12/2020

### **Luana Fernandes Silva Paes**

Universidade Federal de Viçosa – UFV  
Viçosa – Minas Gerais  
<http://lattes.cnpq.br/5354604018477231>

### **Simone Caldas Tavares Mafra**

Professora Titular da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora no Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica da UFV  
Universidade Federal de Santa Catarina  
University of Texas Medical Branch  
Texas, EUA  
Viçosa, Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0003-2247-2327>

### **Mariana de Paula Oliveira**

Universidade Federal de Viçosa – UFV  
Viçosa – Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0001-6883-8553>

### **Reinaldo Antônio Bastos Filho**

Professor do departamento de Administração da Universidade Estadual de Minas Gerais, UEMG  
Universidade Federal de Viçosa – UFV  
Viçosa – Minas Gerais  
<https://orcid.org/0000-0002-8790-6117>

**RESUMO:** O envelhecimento da população é considerado um fenômeno consolidado no Brasil. Assim, em 2050, 64 milhões de brasileiros estarão acima de 60 anos, o que representará cerca de 30% da população. Considerando que as pessoas idosas não possuem mais a família

como sendo os garantidores do bem-estar, questiona-se: “de que maneira se constitui a rede de apoio da mulher idosa que reside sozinha, no que diz respeito às relações de cuidado?”. Para responder a essa pergunta, tem-se como objetivo a descrição de qual é a principal rede de apoio nas relações sociais de cuidado da mulher idosa que reside sozinha no bairro Bom Jesus na cidade de Viçosa-MG e quais os tipos de apoio que as mesmas oferecem. Concluímos com este estudo que as mulheres idosas possuem como principal rede de apoio a família e a vizinhança e que o principal tipo de apoio ofertado por essas duas redes é o apoio psicológico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rede egocentrada; Relações de cuidado; Feminização do cuidado; Redes sociais de apoio.

### CONFIGURATION OF CARE THROUGH SOCIAL NETWORKS TO SUPPORT ELDERLY WOMEN LIVING ALONE

**ABSTRACT:** The aging of the population is considered a consolidated phenomenon in Brazil. Thus, by 2050, 64 million Brazilians will be over 60 years old, which will represent about 30% of the population. Considering that the elderly no longer has the family as the guarantors of well-being, the question is: “how is the support network of the elderly woman living alone established, regarding care relationships?” To answer this question, the objective of this study is to describe what is main support network in social relations of care of elderly women living alone in the Bom Jesus neighborhood in the city of Viçosa-MG and what types of support they offer. We conclude



with this study that older women have as their main support network family and neighbors and that the main type of support offered by these two networks is psychological support.

**KEYWORDS:** Egocentered network; Relationships of care; Feminization of care; Social support networks.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo foi construído a partir dos resultados obtidos da pesquisa intitulada como: “*Configuração do cuidado entre mulheres idosas que residem sozinhas: uma análise a partir da perspectiva da rede egocentrada*”, realizado por Paes (2019) como Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Viçosa.

O envelhecimento da população é considerado um fenômeno mundial, deste modo a pirâmide etária brasileira também vem passando por alterações, nas quais o crescimento de pessoas idosas por ano, está acima de 4% entre os anos de 2012 e 2022, ultrapassando os 19,6 milhões existentes em 2010, com projeções para chegar em 73,5 milhões em 2060 (IBGE, 2015).

Cabe destacar que no presente artigo consideraremos pessoas idosas cuja idade é igual o superior a 60 (sessenta) anos, subsidiados pela Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, regulamentado na legislação brasileira.

Diante dessa nova realidade etária do Brasil, Andrade (2011) declara que com o aumento da expectativa de vida, as pessoas idosas vem enfrentando problemas que vão para além de questões biológicas, relacionando-se à aspectos sociais, uma vez que elas passam a serem percebidas como desprovidas da capacidade de desenvolverem e constituírem suas próprias relações pessoais.

Por sua vez, Mota (1999) destaca que as mulheres idosas, independente da classe social, tendem a viverem a velhice sozinhas, e quando necessitam de algum tipo de apoio acabam tendo que recorrerem às instituições. Isso ocorre devido à desigualdade social associadas aos efeitos do envelhecimento e as mudanças nas práticas sociais relacionadas à convivência entre gerações. Quando essas mulheres idosas residem com os seus cônjuges, tem-se grande chances delas se tornarem a cuidadora dos mesmos, devido à diferença de expectativa de vida entre homens e mulheres. Contudo, Goldani (1999) nos mostra que é visível a diferença de gênero dentro das relações de cuidado, sendo esse caracterizado como uma atividade essencialmente feminina.

De acordo com o estudo de Whitaker (2010), as redes familiares já não garantem mais totalmente o bem-estar e os cuidados para com as pessoas idosas, devido às mudanças nas práticas sociais relacionadas à convivência entre gerações, como já citado por Mota (1999), o que as levam a ficarem sozinhas e/ou procurarem suporte em outras redes de apoio (WHITAKER, 2010).

Diante do exposto, este estudo é considerado muito relevante por se tratar de uma

temática em emergência, que são as análises das redes sociais de apoio sob à perspectiva das relações de cuidado e apoio as pessoas idosas. Uma vez que no Estado brasileiro não há uma política pública que seja voltada para o cuidado de pessoas idosas, a família acaba por ser a principal cuidadora e única rede a responder às demandas por elas colocada, o que as deixa sobrecarregada, surgindo-se então necessidade de intervenção de outras redes sociais de apoio.

Sendo assim, este estudo buscou verificar e descrever qual é a rede que está apoiando essas mulheres idosas que residem sozinhas no bairro Bom Jesus na cidade de Viçosa - MG, no que diz respeito às relações de cuidado, e quais os tipos de apoio que elas oferecem. Utilizou-se a análise das redes sociais secundárias informais, sob a perspectiva da rede egocentrada, para a obtenção dos resultados deste estudo. Obtivemos como resultado que a família ainda é a rede mais demandada para cuidar dos idosos e a principal ofertante de apoio. Porém, essa não foi a única, pois a sociabilidade da vizinhança mostrou-se em emergência, como uma importante rede de apoio das pessoas idosas em estudo. Em relação aos tipos de apoios que mais são ofertados o psicológico está em destaque, pois é com a família e com os vizinhos que as idosas em estudo, recorrem quando necessitam.

## REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Kalache (2015) no Brasil o envelhecimento populacional é um fenômeno consolidado, uma vez que a previsão nos mostra que até o ano de 2050 o número de pessoas acima de 60 anos poderá chegar a 64 milhões, representando cerca de 30% da população. Esse crescimento é favorecido pelo aumento da expectativa de vida, bem como da redução das taxas de fecundidade de natalidade, o que ocasiona um rápido crescimento da população com 60 anos ou mais e uma queda brusca na parcela da população jovem.

Conforme nos mostra os dados do IBGE (2018) os brasileiros que nasceram no ano de 2017 possuía a expectativa média de vida em torno dos 76 anos, o que representa um aumento de três meses e onze dias de vida a mais, em relação a uma pessoa que nasceu em 2016. Outro dado importante é com relação ao tempo de vida das mulheres, que em 2016 era de em média 79,4 anos, passando para 79,6 em 2017. Esses números se destacam quando comparados à expectativa de vida dos homens que em 2016 era 72,2 anos e em 2017 subiu para 72,5. Contudo podemos concluir que a maior parcela da população idosa é do sexo feminino. Tal conclusão é reforçada pelos dados do censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, que nos mostra que dos 20,6 milhões de pessoas idosas no Brasil, as mulheres representam um total de 11,4 milhões, equivalente a 55,3% da população idosa brasileira (IBGE, 2010).

Diante do perfil etário da população brasileira, o processo de envelhecimento

de uma pessoa, independentemente do seu sexo, está diretamente relacionado a uma ação do tempo sob aspectos biológicos, ocasionando quedas das capacidades físicas, podendo tornar esse indivíduo vulnerável psicologicamente e socialmente. Então o fato de se envelhecer com qualidade, passa a não estar mais relacionado somente com o tempo cronológico, mas sim passa a ser considerado com êxito a partir do momento em que, mesmo na velhice, consigam atender as suas próprias necessidades cotidianas, bem como obter realizações no âmbito pessoal e familiar (CAMARANO, 2004).

Os homens e as mulheres são impactados pela velhice de forma distintas, uma vez que nessa etapa da vida elas se tornam mais vulneráveis, não somente em aspectos relacionados ao físico/motor, mas principalmente são acometidas por vulnerabilidades relacionadas ao psicológico, que são provenientes da viuvez e do isolamento social (LIMA; BUENO, 2009). Somando-se a esses aspectos, questões relacionadas ao fato da mulher possuir menor nível de escolaridade, por conseguinte menor renda do que os homens, o seu papel social dentro da família passa a ser visto como menos importante, uma vez que a concepção dessa “importância” está diretamente relacionado ao fator renda, a ela é designada como sendo a responsável pelo cuidado, seja ele para com descendentes e/ou ascendentes (NERI, 2010).

Diversos autores como Chaves *et al.*, (2009), Luchesse *et al.*, (2014), Lourenço *et al.* (2014), Amaral *et al.*, (2015), Silva *et al.*, (2018), corroboram com a ideia de que a baixa escolaridade, baixa renda e o fato de tenderem a residirem sozinhas devido a viuvez e/ou divórcio, acabam por influenciar negativamente a saúde mental. Almeida *et al.*, (2015) complementa dizendo que todos esses fatores se associam a maior risco social, pois as mulheres, principalmente as idosas, constituem um importante elo de ligação entre a rede de apoio familiar.

De acordo com Concone *et al.*, (2015) as mulheres idosas são auto cuidadoras e também possuem a função de cuidar de outros familiares. Segundo os estudos de Pinquant e Sorensen (2007) os cuidados para com idosos tendem a ocorrer seguindo uma escala de hierarquização, onde os primeiros a ofertarem é a rede familiar próxima (parentes de primeiro grau), para posteriormente se estenderem aos parentes mais longes (de segundo grau) e às redes de amizades próximas. Estes estudos evidenciam também que a grande maioria da demanda do cuidado são supridas por pessoas do sexo feminino, caracterizando-se assim o cuidado como essencialmente uma atividade feminina.

Contudo, as interações familiares são as principais fontes de apoio das pessoas idosas, podendo essas interações serem consideradas como potencializador da qualidade de vida e saúde dos mesmos, favorecendo lhes resiliência. O suporte social oferecidos pelas redes de colegas de trabalho, na ajuda ofertada pela família e também por amigos, assim como a inserção e participação em grupos que faz com que esse idoso tenha um engajamento social, auxiliando no suprimento da demanda por suporte social (GALICLIOLI; LOPES; RABELO, 2012). Segundo Stedile, Martini e Schmidt (2017) as relações de amizade

são percebidas como sendo muito importante durante o processo de envelhecimento, pois atua como uma rede que possibilita a criação e ampliação de vínculos.

A principal função das redes sociais de apoio é fornecer suporte social aos indivíduos que as compõem, sendo esses de diversos tipos, desde transações interpessoais, até apoios específicos que são oferecidos por grupos, pessoas ou instituições. Contudo, essas redes são caracterizadas por oferecerem não somente apoio, mas também versam sobre as relações sociais e suas respectivas características. As redes sociais são divididas em dois grupos, sendo eles as redes de apoio formal e as redes de apoio informal. As redes sociais de apoio formal são compostas por instituições que são geridas pelo Estado ou setor privado e do Terceiro setor. Já a rede de apoio informal é composta pelos familiares, amigos e vizinhança da pessoa idosa (MARQUES *et al.*, 2010). Sendo assim Fraquinello e Marcon (2011) nos permite assinalar que a principal finalidade que as redes de suporte social possui é contribuir para a qualidade de vida e bem-estar das pessoas idosas, mediante às trocas relacionadas ao campo afetivo e social, podendo promover inclusive a saúde dessas pessoas idosas que as compõe.

As redes de apoio social são compostas por grupos de pessoas que se relacionam entre si, trocando informações e serviços, apoio emocional e recursos financeiros. Essas redes possibilitam aos seus atores a ampliação da sua rede, maximizando as oportunidades e auxilia também na manutenção da sua identidade social (SIQUEIRA; BETTS; DELL'AGLIO, 2006).

Para Martins (2005) as redes de suporte social são de suma importância durante a velhice, pois é ela quem auxilia a pessoa idosa nos momentos difíceis, minimizando os impactos que as perdas e as limitações naturais causam nessas pessoas. Essa rede funciona como mecanismo de valorização e apoio, e para além são fonte de informação, de ajudas sejam elas físicas e/ou financeiras, envolvem também trocas afetivas e proporcionam a interação social. Esses auxílios proporcionados pela rede acabam por si só melhorando o bem-estar e a qualidade de vida, tornando-os menos susceptíveis a situação de abandono.

Autores como Marques (2010) e Marques e Bichir (2011), analisam as redes a partir dos seus atributos, devido a serem fortemente influenciadas pelos recursos econômicos, processos migratórios e educacionais, a segregação e a geografia urbana, e pela carga de experiência acumulada ao longo da vida. As principais dimensões consideradas ao realizar a análise de redes, são os atributos, como o Homofilismo e o localismo, e também os vínculos, sendo estes os laços fracos e os laços fortes.

Considera-se a homofilia como sendo a relação que evidencia os atributos que os indivíduos possuem em comum. Esse tipo de atributo é de suma importância, pois indivíduos com atributos diversificados, tendem a transmitir com mais frequência, diferentes tipos de informações e de recursos materiais e imateriais. Outro atributo importante é o localismo, pois diz respeito à quantidade de indivíduos que moram perto do ego, o que acaba por destacar a maior ou menor proximidade localização geográfica das esferas de sociabilidade

que são desenvolvidas juntos às famílias, amigos e vizinhos (MARQUES; BICHIR, 2011).

Wasserman e Faust (1994) nos dizem que para analisar as redes a nível estrutural, é necessário calcular métricas que permitem comparar as redes entre si e inferir sobre o seu determinado grau de coesão, densidade, centralidade e o tamanho da rede. Essas, por sua vez, está relacionada com a capacidade e velocidade da propagação de informação pelos nós.

Portugal (2006) classifica a rede social pessoal como sendo uma rede egocentrada, abrangendo todo um conjunto de vínculos, englobando as amizades, os colegas de trabalho e frequentadores dos mesmos espaços comunitários, não se limitando somente à família – nuclear ou extensa. Nesse tipo de rede o foco é em um determinado nó pessoal, que é denominado como o *ego*, sendo este o objetivo principal da investigação. Os *alteres* são os nós próximos e que mantém relações diretamente com o *ego*. Desse modo, a característica mais relevante desse tipo de rede, é a possibilidade de obtenção dos indicadores de centralidade e de proximidade entre um nó individual (*ego*) e os seus nós mais próximos (*alteres*) e que estão diretamente ligados ao nó central (BORGATTI, 2005; HANNEMAN; RIDDLE, 2005).

As redes egocentrada são analisadas a partir da perspectiva das relações sociais do *ego*, sendo ele a dar informações sobre o nome dos amigos, familiares e pessoas próximas, tendo possibilidade de chegar a alguma pessoa que até então não havia nenhuma outra ligação. Sendo assim, a partir das redes egocêntricas é possível caracterizar todos os membros da rede (McCARTY, 2002).

Contudo, as redes sociais de apoio é um importante para o processo de integração social e apoio psicológico, auxiliando no desenvolvimento da identidade pessoal, minimizando as vulnerabilidades e maximizando as oportunidades. As redes egocêntricas são as que mais ofertam apoio as pessoas idosas, pois são os *alteres* que ofertam o apoio mais rapidamente quando necessário (SILVA, 2014).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada na cidade de Viçosa, MG localizado na Zona da Mata Mineira, possui 299,418 km<sup>2</sup>, a sua população em 2019 é de 79.388 pessoas e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, no ano de 2010 é 0,775 (IBGE, 2010). De acordo com Cruz (2014), ao comparar a estrutura etária da população, observa-se que entre os anos de 2010 e 2013, houve uma tendência ao envelhecimento, pois em 2010, 11% da população correspondiam às pessoas com 60 anos ou mais, e em 2013, a população idosa, chegou a 17% da população total.

Os sujeitos de pesquisa foram 17 mulheres idosas que não apresentaram déficit cognitivo e mental, que não estavam sob tutela e que residiam sozinhas no bairro Bom Jesus do município. As mulheres foram encontradas por meio do auxílio da Unidade Básica

de Saúde (UBS) do bairro.

De acordo com Cruz (2014) o bairro Bom Jesus é uma das regiões com maior número de moradores, contendo 2.849 domicílios com 9.738 moradores, sendo a densidade do número de moradores por domicílio de 3,42 pessoas. Do número total de residentes 5.205 são mulheres, correspondendo um pouco mais de 53% da população. Em relação a faixa etária, em termos absolutos, o bairro possui o maior número de pessoas idosas, cerca de 1.943 pessoas, representando 20% da população.

Para a coleta dos dados utilizou-se o questionário de análise de redes sociais, onde objetivou-se identificar os tipos de apoios que são ofertados à pessoa idosa em estudo, quem é essa pessoa ofertante, a sua idade, o grau de frequência com que ela realiza esse apoio, o sexo, bairro de residência e o tipo de vínculo existente entre eles.

Na análise dos dados quantitativos obtidos a partir da aplicação dos questionários da análise de redes sociais, utilizou-se o software *Ucinet*®, que nos permitiu calcular vários indicadores, entre os principais podemos relacionar a Densidade da rede; o Grau de centralização, e o Grau de intermediação.

Tal pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Viçosa, cujo número Certificado de Apresentação de Apreciação Ética é 15780619.2.0000.5153, e o número do parecer de aprovação é 3.519.972.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere à faixa etária da população estudada 17,65% encontra-se dentro da população mais longeva, e a maioria encontra-se dentro das faixas etárias de 60-79 anos, com 41,18% respectivamente. Com relação à cor, a maior parte é composta por mulheres negras (35,29%), seguida da cor branca (29,41%). Já o nível de escolaridade dessas mulheres é baixo, pois 23,53% são analfabetas funcionais e outros 23,53% possuem o ensino fundamental incompleto, apenas 5,88% possuem ensino médio completo. Referente ao estado civil 60,33% das idosas são viúvas, seguida de 41,18% separadas e 11,76% são solteiras. Ao considerarmos a renda, 58,82% da população estudada possui renda de um salário mínimo, e 23,53% não possui nenhuma renda. Com relação ao número de filhos, a maioria possui dois filhos, e em segundo lugar, estão as que têm três filhos, apenas 5,88% possui um filho, o que implica diretamente o número de dependente.

Ao analisar as redes de apoio das 17 mulheres que residem sozinhas no bairro Bom Jesus, foi levado em consideração as seguintes variáveis: Tamanho da rede; Densidade; Grau de centralização; Localismo; Homofilismo (Tabela 1) Tipos de sociabilidade; e os Tipos de apoio.

Como pode ser observado, percebe-se que as redes de apoio das mulheres residentes no bairro Bom Jesus são pequenas e mais locais, onde a maior rede possui quinze nós, e a menor quatro nós. Este resultado corrobora com os trabalhos de Marques

(2010) e Marques e Bichir (2011) que afirmam que geralmente as redes de apoio de pessoas com menor poder aquisitivo são menos e mais locais do que de pessoas com um poder aquisitivo mais elevado. Ou seja, pode-se afirmar que pessoas vivem em locais com menos acesso, tem redes menores e mais locais em relação a pessoas que vivem em locais com uma melhor condição socioeconômica.

De acordo com Wasserman e Faust (1994) a densidade demonstra a quantidade de ligações que existem na rede no que se refere ao número total de possíveis ligações. A partir daí podemos concluir que na medida em que a densidade de uma rede aumenta maior será a sua coesão. Sendo assim, podemos afirmar que onze das dezessete redes possuem cem por cento de densidade, ou seja, todas as pessoas estão conectadas umas com as outras, sendo está uma rede densa e coesa.

No que se refere ao tamanho, a mesma possui uma média de 7,7% nós por rede, variando de quatro até quinze nós. Esses nós são considerados os atores que compõe uma rede, compondo as relações sociais existentes na mesma (WASSERMAN; FAUST, 1994). As redes analisadas são em sua grande maioria composta por pessoas, somente quatro tem a presença de instituições.

Marques e Bichir (2011) compreendem que uma rede homofílica é aquela em que os seus nós possuem atributos em comum. Sendo assim, as redes presentes neste estudo são consideradas homofílicas de sexo, ou seja, o atributo em comum entre as respondentes foi o fato do maior número de nós serem mulheres.

Outro atributo essencial é o localismo, uma vez que ele diz a respeito da quantidade de nós que residem próximo ao entrevistado, o que leva a evidenciar onde moram as principais pessoas que compõem a rede. (MARQUES; BICHIR, 2011). Consideramos que as redes estudadas são localistas, pois dez das dezessete são compostas em sua maioria por pessoas que residem no mesmo bairro que a respondente.

<b>Código Entrev.</b>	<b>Densidade</b>	<b>Tamanho N° de nós</b>	<b>Homofilismo (sexo)</b>	<b>Localismo</b>	<b>Nó (pessoa)</b>	<b>Nó (instituição)</b>
<b>1</b>	100%	5	Sim	Sim	3	2
<b>2</b>	100%	4	Sim	Não	4	0
<b>3</b>	81%	15	Sim	Não	15	0
<b>4</b>	80%	10	Sim	Sim	10	0
<b>5</b>	89%	8	Sim	Não	8	0
<b>6</b>	100%	4	Não	Não	2	2
<b>7</b>	100%	7	Sim	Sim	7	0
<b>8</b>	76%	7	Sim	Sim	7	0
<b>9</b>	100%	10	Sim	Sim	10	0
<b>10</b>	100%	8	Sim	Sim	7	1
<b>11</b>	100%	4	Sim	Não	2	2

12	100%	5	Sim	Não	4	0
13	100%	11	Sim	Sim	9	2
14	92%	7	Sim	Não	7	0
15	94%	9	Sim	Sim	9	0
16	100%	7	Sim	Sim	7	0
17	100%	10	Sim	Sim	10	0

Tabela 1 – Descrição das redes  
 Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ao analisarmos os dados obtidos a partir dos tipos de sociabilidade, percebemos que a família e a vizinhança, seguido da amizade, são os tipos de sociabilidades que mais prevalecem nas dezessete redes estudadas. Sendo assim essas são as que mais oferecem apoio às mulheres idosas do bairro. Muito embora uma entrevistada tenha citado a amizade como o tipo de sociabilidade mais importante, não podemos considerar isso como sendo a via de regra, mas sim como uma das principais sociabilidades. Essas mulheres também possuem poucos auxílios profissionais, o que pode ser explicado pelo fator aquisitivo, que acaba por impossibilitar que as mesmas tenham a possibilidade de contratar serviços profissionais para as auxiliarem em suas tarefas diárias. Encontramos a sociabilidade formal, que são as instituições que ofertam serviços relacionados ao cuidado da saúde e também a prática de exercícios físicos, com os objetivos de melhorar a qualidade de vida, tanto física quanto mental dessas idosas.

No tocante, aos tipos de apoio este estudo nos possibilitou evidenciar quais são os principais tipos de apoio que ocorrem para com as mulheres idosas estudadas. O principal apoio presente no cotidiano das pesquisadas é o apoio psicológico, onde elas destacam a importância da família e da vizinhança para o seu bem-estar emocional, pois são essas duas sociabilidades que oferecem apoio nos momentos mais difíceis. O segundo apoio mais citado foi o afeto, seguido da confiança, pois é ela quem possibilita à essas mulheres terem intimidade para com os nós de sua rede, levando-as a trocas de confidências, conversas sobre assuntos íntimos e o desabafo.

Apoios como cuidado com a saúde também aparece com maior frequência, em relação aos demais, como por exemplo, o apoio espiritual e o apoio religioso. Outro apoio importante no bairro é vigiar a casa, pois quando elas precisam se ausentar de seus domicílios, são os familiares, os vizinhos e os amigos que “tomam conta” da residência. Contudo, podemos concluir que os apoios mais ocorrentes estão relacionados com a fragilização dos vínculos afetivo-relacionais. Sendo assim, a família, os vizinhos e os amigos formam uma rede para ofertar subsídios às demandas por diversos tipos de apoio.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nos possibilitou conhecer e compreender a composição das redes sociais de apoio, no que diz respeito as relações de cuidado, das mulheres idosas que residem sozinhas no bairro Bom Jesus.

Ao realizarmos a análise das redes sociais de apoio dessas mulheres idosas, concluímos que elas possuem uma média de 7,7 nós por rede, variando de quatro até quinze nós. No tocante, ao sexo, constatamos que as redes são homofílicas, pois o atributo em comum entre as respondentes foi o fato do maior número de nós serem mulheres. Outro ponto é o localismo, uma vez que ele diz respeito a quantidade de nós que residem próximo ao entrevistado, o que leva a evidenciar que os nós citados moram próximo à respondente.

Encontramos dois principais tipos de sociabilidade, sendo eles a família e vizinhança. Em seguida aparece a amizade como sendo a sociabilidade mais importante para essas idosas, pois são esses os que mais oferecem apoio. Essas mulheres também possuem poucos auxílios profissionais, o que pode ser explicado pelo fator aquisitivo, que acaba por impossibilitar que as mesmas tenham a possibilidade de contratar serviços profissionais para as auxiliarem em suas tarefas diárias. Encontramos a sociabilidade formal, que são as instituições que ofertam serviços relacionados ao cuidado da saúde e também a prática de exercícios físicos, com os objetivos de melhorar a qualidade de vida, tanto física quanto mental dessas idosas.

Em síntese, concluímos assim que o presente estudo está de acordo com os demais estudos de análise de redes no que diz respeito as relações de cuidado, pois a maioria das literaturas existentes, apontam a família como a principal relação social que é responsável pelo cuidado das pessoas idosas e a principal ofertantes de apoio. Porém, esta pesquisa nos mostrou a emergência da sociabilidade vizinhança, uma vez que comparadas com a sociabilidade família, apresentam o mesmo grau de importância nas relações sociais das pessoas idosas estudadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. V. et al. A Feminização da Velhice: em foco as características socioeconômicas, pessoais e familiares das idosas e o risco social. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 14, n. 1, 2015.

AMARAL, T. L. M. et al. Qualidade de vida e morbidades associadas em idosos cadastrados na Estratégia de Saúde da Família do município Senador Guiomard, Acre. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 18, n. 4, 2015

ANDRADE, M. A. R. Estigma e velhice: ensaios sobre a manipulação da idade deteriorada. **Revista Kairós Gerontologia**, 2011. n.14, v. 1, p. 79-97.

BORGATTI, S. **Ego Networks**. Boston: Boston College, 2005. Disponível em: < <http://www.analytictech.com/Essex/Lectures/EgoNetworks.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020

CAMARANO A. A. (Org.). Conceito de Idoso. In: CAMARANO, A. A. *et al.* (Org.). **Os novos idosos brasileiros muito além dos 60?** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2004. Cap. 1. p. 04-26.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

CHAVES, M. L. *et al.* Incidence of mild cognitive impairment and Alzheimer disease in Southern Brazil. **Journal of geriatric psychiatry and neurology**, v. 22, n. 3, p. 181-187, 2009.

CONCONE, M. H. V. B. *et al.* Viúvas idosas: O que muda após a morte do marido doente?. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 18, n. 3, p. 265-293, 2015.

FAQUINELLO, P.; MARCON, S. S. Amigos e vizinhos: uma rede social ativa para adultos e idosos hipertensos. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 45, n. 6, p. 1345-1352, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO).

GALICLIOLI, T. G. P.; LOPES, E. S. L.; RABELO, D. F. Superando a viuvez na velhice: o uso de estratégias de enfrentamento. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 15, p. 225-237, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2017, **expectativa de vida era de 76 anos. 2018.** Editoria: Estatísticas Sociais.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD).** Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KALACHE, A. Prefácio. In: SILVA, E. P.; MAFRA, S. C. T. (Org.). **Envelhecimento no Brasil: o retrato da diversidade.** Visconde do Rio Branco: Suprema Gráfica e Editora Ltda, 2015.

LOURENÇO, T. M. *et al.* Independência funcional em idosos longevos na admissão hospitalar. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 23, n. 3, 2014.

LIMA, L. C. V.; BUENO, C. M. L. B.. Envelhecimento e Gênero: A vulnerabilidade de idosa no Brasil. **Revista de Saúde e Pesquisa**, v. 2, n. 2, p. 273-280, 2009.

LUCCHESI, R. *et al.* Prevalence of common mental disorders in primary health care. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 27, n. 3, p. 200-207, 2014.

MARQUES, F. *et al.* Apoio Social em idosos institucionalizados. **Gestão e Desenvolvimento**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 99-121, jan. 2010.

\_\_\_\_\_; BICHR, R. Redes de apoio social no Rio de Janeiro e em São Paulo. **Novos Estudos – CEBRAP**, N.90, p. 65-83, 2011.

MARTINS, R. M. L. A relevância do apoio social na velhice. **Millenium**, 2005. 31, p. 128- 134.

McCARTY, C. Structure in personal networks. **Journal of social structure**, v.3 n.1 p.20, 2002.

NERI, A. L. Desafios ao bem-estar físico e psicológico enfrentados por idosos cuidadores no contexto da família: dados do Fibra Campinas. In: Camarano, A. A. (org.). **Cuidados de longa duração para a população idosa: um novo risco social a ser assumido?** Rio de Janeiro: IPEA, 2010. p. 303-336.

PAES, L. F. S. **Configuração do cuidado entre mulheres idosas que residem sozinhas: Uma análise a partir da perspectiva da rede egocentrada.** 2019. 75 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

PORTUGAL, S. **Novas famílias, modos antigos:** as redes sociais na produção de bem-estar. Coimbra: [s.n], 2006. Tese de doutoramento.

PINQUART, M.; SÖRENSEN, S. Correlates of physical health of informal caregivers: a meta-analysis. **The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences**, v. 62, n. 2, p. P126-P137, 2007.

SILVA, J. M. **Perfis de redes sociais pessoais de idosos com e sem apoio de respostas sociais:** Um contributo para o desenvolvimento de tipologias no Diagnóstico Social (dissertação de mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Portugal. 2014.

\_\_\_\_\_, P. A. S. *et al.* Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados entre idosos de um município do Brasil. **Ciência & Saúde coletiva**, v. 23, p. 639-646, 2018.

SIQUEIRA, A. C.; BETTS, M. K.; DELL'AGLIO, D. D. A Rede de Apoio Social e Afetivo de Adolescentes Institucionalizados no Sul do Brasil. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 149-158, ago. 2006

STEDILE, T.; MARTINI, M. I. G.; SCHMIDT, Beatriz. Mulheres idosas e sua experiência após a viuvez. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, p. 327-343, 2017.

WASSERMAN, S.; FAUST, K. **Social network Analysis, Methods and Applications**, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1994.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI** - Doutorado (2015) e Mestrado (2001) em Serviço Social pela UFPE, Especialista em Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais pela UNB. Atua na Saúde Pública há duas décadas no Sistema Único de Saúde – SUS, acompanhando Discentes e Residentes em Saúde. Coordena a Residência Multiprofissional na Rede de Atenção Psicossocial da Secretaria de Saúde da Cidade do Recife, exercendo a docência em nível de Pós Graduação na modalidade de Residência nas disciplinas de Bioética, Promoção da Saúde, Política de Saúde e Saúde Mental, Álcool e outras Drogas. Em 2016 enquanto devolutiva do processo de doutorado implantou o Projeto de extensão Pode Respirar! Discutindo Promoção da Saúde no SUS (em vigência) na Universidade de Pernambuco – UPE, orientando discentes e Residentes na área de saúde na modalidade de extensão universitária, desenvolvendo atividades formativas – cursos, grupos de estudos, oficinas e outros – voltadas para a qualificação de recursos humanos e melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária do SUS.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80

Ações afirmativas 65, 66, 157, 158, 159, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 179

Assistência estudantil 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98

Assistente social 6, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 27, 29, 33, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 77, 78, 79, 86, 88, 95, 96, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 127, 147, 148, 150, 151, 155, 169

### C

Código de ética 7, 25, 48, 49, 54, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 68, 76, 79, 84, 85, 86, 88, 97, 98, 100, 102, 103, 151, 152, 153

CRESS 37, 48, 68, 72, 77, 79, 89, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109

Crise do capital 7, 8, 9, 90, 91, 110, 114, 115

Crise estrutural do capital 26, 92, 116

### D

Dialética 3, 4, 15, 17, 19, 32, 34, 36, 38, 39, 114, 120, 213

Direitos humanos 54, 64, 67, 70, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 97, 134, 135, 140, 141, 156, 177, 179, 182, 217

Diretrizes curriculares 7, 9, 25, 28, 32, 33, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 47, 100, 102

Docência 43, 44, 45, 46, 47, 48, 232

### E

Envelhecimento 220, 221, 222, 224, 225, 230

Estado mínimo 122, 125, 128, 134

Estado no capitalismo monopolista 111

Estatuto da cidade 194, 196, 203

Ética profissional 7, 25, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 68, 84, 85, 86, 97, 100, 102, 152, 153

### F

Forças produtivas 3, 4, 8, 13, 52, 122, 124

Formação profissional 9, 11, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 69, 75, 88, 96, 109, 141, 143, 144, 150, 151

## **I**

Identidade profissional 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 63

Interações familiares 223

Interiorização 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 176

## **M**

Marx 3, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 34, 35, 56, 58, 87, 89, 112, 113, 114, 120, 121, 124, 132, 174, 180

Mercantilização da educação superior 91

Movimento de reconceituação 21, 23, 25, 33, 34, 39

## **N**

Neoliberalismo 8, 20, 25, 26, 27, 29, 86, 91, 122, 125, 131, 170, 176, 178, 180

## **P**

Parâmetros curriculares nacionais 215

Pesquisa participante 193, 196

Planejamento urbano 194, 195, 196

Pluralismo cultural 214, 218

Políticas públicas 7, 18, 57, 66, 70, 71, 72, 78, 83, 87, 98, 125, 126, 128, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 157, 158, 164, 167, 171, 183, 187, 188, 206

Programa Bolsa Família 137

Programa de Educação Tutorial (PET) 205

Projeto de extensão 142, 144, 146, 147, 148, 232

Projeto ético político 42, 54, 66, 77, 79, 97

## **Q**

Questão social 6, 20, 21, 22, 28, 30, 31, 36, 40, 50, 53, 54, 55, 67, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 92, 98, 100, 111, 126, 127, 128, 131, 133, 134, 135, 136, 150, 172, 187

## **R**

Racionalidade humana 2, 3, 10, 210

Racismo 50, 52, 53, 54, 55, 56, 108, 158, 163, 164, 167, 169, 174, 189, 190, 191

Redes de apoio social 224, 230

Relato de experiência 99, 108, 109, 152, 155

Rodas de conversa 148

## S

Serviço social 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 109, 121, 126, 127, 132, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 169, 181, 191, 221, 231, 232

Sindicalismo 110, 111, 114, 115, 116, 118, 119, 120

Sociedade burguesa 1, 2, 3, 9, 13, 14, 62

## T

Terceiro setor 122, 126, 128, 131, 132, 224

## V

Velhice 221, 223, 224, 229, 230


Violência 51, 52, 55, 57, 77, 83, 84, 86, 88, 92, 112, 126, 127, 130, 135, 139, 141, 188, 189, 191, 192, 216, 217, 218

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 



# O Caráter Sociopolítico e Interventivo do Serviço Social 3

Atena  
Editora

Ano 2021




[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 



# O Caráter Sociopolítico e Interventivo do Serviço Social 3

 **Atena**  
Editora

Ano 2021