

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

CLARISSA CAVALCANTI TEIXEIRA

**Instituto Engevix – uma experiência de estágio: conhecendo a
realidade do terceiro setor e os desafios da educação
complementar**

FLORIANÓPOLIS

2011

CLARISSA CAVALCANTI TEIXEIRA

**Instituto Engevix – uma experiência de estágio: conhecendo a
realidade do terceiro setor e os desafios da educação
complementar**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Serviço
Social da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial para a
obtenção do título de Bacharel em Serviço
Social, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carla
Rosane Bressan.

FLORIANÓPOLIS

2011

CLARISSA CAVALCANTI TEIXEIRA

Instituto Engevix – uma experiência de estágio: conhecendo a realidade do terceiro setor e os desafios da educação complementar

Este trabalho de Conclusão de Curso foi submetido ao processo de avaliação pela banca examinadora para obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social, e(,) aprovado atendendo às normas da legislação vigente na Universidade Federal de Santa Catarina.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Carla Rosani Bressan,
Professora do Departamento de Serviço Social
Orientadora

Prof^a Ms, Dilceane Carraro
Professora do Departamento de Serviço Social
1^a Examinadora

Talita Martinelli
Assistente Social – Instituto Engevix
2^a Examinador

Florianópolis, 14 de dezembro de 2011

Dedico este trabalho à minha família!
Esta vitória não é só minha, é NOSSA!

AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer a todas as pessoas que, de algum modo, nos momentos serenos e ou apreensivos, fizeram ou fazem parte da minha vida, por isso primeiramente agradeço a todos de coração.

Dedico este trabalho, em memória, ao meu tio-avô (Ely Robson dos Santos), meu avô (Boanerges Paulino Cavalcanti) e minha bisavó (Holondina Moreira dos Santos) e aproveito para agradecer-lhes, onde estiverem. Meu avô e bisavó partiram muito cedo, mas posso ver seus olhos brilhantes e vivos sorrindo pra mim, me incentivando e vibrando a cada conquista. Meu tio-avô, meu orgulho e grande exemplo, nasceu surdo, mas a deficiência não impediu que fosse destaque na escola. Lembro-me que me ensinava notoriamente acerca da história e geografia do mundo, sempre buscando se atualizar através da leitura. Não perdia tempo em me incentivar[,] dizendo para que sempre buscasse o caminho do conhecimento e do aprendizado.

Agradeço à minha avó, que foi minha grande incentivadora, fez o possível e o impossível para me ajudar a vencer. Obrigada por acreditar no meu potencial, pelo apoio incondicional e por, mesmo a distância, se fazer tão presente, preocupada com minha alimentação, com noites mal dormidas, inseguranças, se colocando sempre à disposição para qualquer coisa que eu precisasse. Obrigada por tanto amor e dedicação.

Agradeço à minha mãe que me criou dando o melhor de si, sempre buscando me ensinar valores positivos, estando ao meu lado, nos momentos tristes e alegres de minha vida. Como professora[,] sempre me estimulou à leitura, me guiando a mergulhar no universo das letras, me incentivando com seu exemplo, pois sempre foi a primeira de sua turma na faculdade. Obrigada por se emocionar tanto com minhas vitórias.

Agradeço ao meu namorado, que, por mais difíceis que fossem as circunstâncias, sempre teve paciência e confiança.

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos, tanto os que fiz durante a graduação quanto os que me acompanham diariamente nas lutas e vitórias de minha caminhada. Eles foram essenciais, sempre com palavras de incentivo, encontrando formas de deixar tudo mais leve, principalmente neste final de

faculdade. Obrigada pelos passeios, pelas risadas, pelos conselhos, pelo apoio e estímulo para enfrentar as barreiras da vida. Todos vocês moram no meu coração.

Agradeço aos meus bichos de estimação, que alegram a minha casa, e em muitos momentos de desânimo, entre uma página e outra, me devolveram a esperança e a alegria.

Agradeço aos professores que desempenharam com dedicação as aulas ministradas.

Agradeço à minha querida e amável orientadora, Carla Bressan, que, com paciência e pouco fôlego, conseguiu corrigir meus textos e, sobretudo, por ser uma excelente professora e profissional, na qual me espelho.

Agradeço à minha supervisora de campo, Talita Martinelli, que, com graça, paciência, travessuras e muito profissionalismo, me fez voltar a ter a paixão inicial por minha futura profissão, conduzindo-me no estágio amplamente.

Agradeço a todos os funcionários da Universidade Federal de Santa Catarina, mas não poderia deixar de mencionar Ondina Rosa, que atenciosamente fez minha passagem pela universidade ser mais tranquila, atendendo sempre, com muito respeito, as minhas solicitações, buscando me auxiliar e conduzir pelo melhor caminho no processo de minha formação.

A todas as crianças e adolescentes que carinhosamente passaram por mim através de meus campos de estágio, vocês são a força maior pela qual escolhi esta profissão tão admirável e difusa. Obrigada pelos sorrisos, pela confiança, pelas brincadeiras, pela troca e pelo respeito.

E finalmente agradeço a Deus, por proporcionar estes agradecimentos a todos os que tornaram minha vida mais afetuosa, além de ter-me dado uma família maravilhosa e amigos sinceros. A Deus, que a mim atribuiu alma e missões pelas quais já sabia que ia batalhar e vencer, agradecer é pouco. Por isso, lutar, conquistar, vencer e até mesmo cair e perder, e o principal, viver, é meu modo de agradecer sempre.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso delineou-se a partir de uma contextualização histórica da política social, tendo como recorte a política educacional, uma vez que se apresenta um espaço socioeducativo que se coloca como um espaço privilegiado para trabalhar as bases e diretrizes da educação integral. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho buscou desenvolver uma análise reflexiva sobre a experiência de estágio, vivenciada pela acadêmica junto ao espaço socioeducativo do Instituto Engevix, problematizando o contexto histórico das políticas sociais e do terceiro setor. Para tanto, este trabalho foi dividido em três seções. Na primeira seção está contemplada a fundamentação teórica desta discussão, dando ênfase a alguns aspectos principais, como política social, legislação educacional e a explicitação da dinâmica da relação entre capital e trabalho. A segunda seção expõe uma contextualização do terceiro setor no Brasil, e apresenta o local de estágio como uma experiência do terceiro setor e alguns de seus indicadores sociais criados pelo serviço social, visando demonstrar e verificar a efetividade das ações desenvolvidas. A terceira seção apresentará o projeto desenvolvido pela acadêmica, bem como seus trâmites legais, ressaltando a importância da educação integral como um espaço de potencialidades socioculturais. Por fim, como considerações finais, resgataremos algumas observações feitas durante a elaboração deste trabalho.

Palavras-Chave: Criança, adolescente, educação complementar, terceiro setor, política social.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Número de Alunos Atendidos por Faixa Etária e Por Modalidade de Atendimento.....	43
---	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Inserção no mercado de trabalho.....	44
Gráfico 2 Renda <i>per capita</i> por família.....	45
Gráfico 3 Aprovação escolar.....	51
Gráfico 4 Retorno dos alunos em 2011.....	52
Gráfico 5 Tempo de permanência no programa Jornada Ampliada.....	52
Gráfico 6 Número de alunos por família atendidos no programa Jornada Ampliada.....	53
Gráfico 7 Crianças que apresentam problemas de saúde bucal.....	54
Gráfico 8 Adolescentes inseridos no mercado de trabalho.....	56

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CUFA - Central Única das Favelas

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG - Organização Não Governamental

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

SESC - Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A POLITICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS SOCIAIS	16
1.1 O papel da Política Social.....	16
1.2 A luta da Educação como direito – explicitação da dinâmica da relação entre capital e trabalho.....	23
2 O TERCEIRO SETOR UMA APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE ESTÁGIO.....	35
2.1 O terceiro setor no Brasil – contextualizando a discussão.....	35
2.2 Instituto ENGEVIX – uma experiência do terceiro setor.....	39
3 A EXPERIENCIA DE ESTÁGIO NO TERCEIRO SETOR: POSSIBILIDADE DE UMA APROXIMAÇÃO COM A ARTE E EDUCAÇÃO.....	57
3.1 Experiência de estágio: Uma possibilidade de ensino-aprendizagem..	57
3.2 Desafios de efetivar um projeto com a finalidade de trabalhar os potenciais da cultura local: um diálogo com a realidade de crianças e adolescentes através do Grafite.....	64
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXOS.....	76

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, marcada pelo sofisticado e permanente processo de industrialização, associou, historicamente, o modelo capitalista de produção de bens ao conceito liberal de indivíduo isolado, criando, com isso, um grande desafio para a vida política, isto é, precisar o limite entre a associação política e os legítimos interesses dos indivíduos supostamente responsáveis por si, situação, ao que parece, que não chegou ainda em seu último capítulo.

Nesse sentido, a característica dominante das políticas públicas está traduzida na capacidade do Estado de intervir na sociedade, no sentido de “mediar” conflitos entre os planos individuais e coletivos, sobretudo aqueles provocados pela economia de mercado. Uma vez que as políticas públicas são determinações estratégicas de curto ou longo alcance que podem ser econômicas, sociais, militares, científicas, ambientais, educacionais, entre outras. Assim, toda política pública – como ação estatal – traduz um universo de escolhas e a direção de atuação do Estado, que como tal muitas vezes pode delegar parte de suas ações a terceiros, desde que consentida pela norma jurídica. É nesse sentido que o Estado, sob a perspectiva do neoliberalismo, promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda as políticas sociais no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, acabando com o conteúdo político da cidadania, refletindo, assim, diretamente, no contexto das mais diferentes políticas e, de modo especial, no contexto desse trabalho – na política educacional.

A partir disso, o escopo deste trabalho priorizará a reflexão sobre o sentido da educação, considerando que na escola e nos diferentes contextos educacionais é possível visualizar as expressões da questão social, como: desemprego, trabalho infanto-juvenil, baixa renda, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, negligência familiar, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, etc. Devido a esses fatores, a política educacional torna-se objeto de preocupação para vários profissionais, em especial aos assistentes sociais, pois os fenômenos sociais têm incidido diretamente na área educacional.

Este trabalho foi motivado pela experiência de estágio realizado no Instituto Engevix, que desenvolve uma ação voltada à educação complementar,

desenvolvendo oficinas socioeducativas oferecidas pelo Projeto Jornada Ampliada, tendo como público atendido crianças e adolescentes que vêm das comunidades que compõem a encosta central do Maciço do Morro da Cruz e ainda de outros municípios da Grande Florianópolis.

O Instituto Engevix atende 98 crianças de 7 a 14 anos, que frequentam o programa no contraturno escolar, desenvolvido sob a forma de oficinas pedagógicas (artes, informática, capoeira, música e bombeiro mirim).

Na busca de contemplar entre as oficinas socioeducativas oferecidas pelo Projeto Jornada Ampliada novas perspectivas de trabalho, foi se delineando a necessidade da implantação de uma nova oficina, mas que levasse em consideração a cultura local e possibilitasse as suas mais diferentes formas de manifestação.

A partir desse referencial, o Serviço Social da instituição identificou que a cultura Hip Hop e os elementos nela contidos poderiam se tornar uma das referências a serem trabalhadas, uma vez que tem sido um movimento que invade as metrópoles brasileiras da periferia para o centro.

O objetivo geral deste trabalho buscou desenvolver uma análise reflexiva sobre a experiência de estágio, vivenciada pela acadêmica junto ao espaço socioeducativo do Instituto Engevix, problematizando o contexto histórico das políticas sociais e do terceiro setor.

A metodologia utilizada deu-se a partir de estudo documental, fazendo-se um levantamento bibliográfico para respaldar as questões elucidadas e vivenciadas a partir da análise da experiência descritiva do estágio curricular obrigatório, desenvolvido no ano de 2011. Em um segundo momento, inseriu-se numa perspectiva exploratória, como uma forma de desvelar a realidade, algo que é inerente ao trabalho do Assistente Social, sendo um pressuposto para que se obtenha uma sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para que sejam definidas estratégias e os instrumentos técnicos visando potencializar as formas de enfrentamento da questão social.

Nesse sentido, o presente estudo delineou-se a partir de uma contextualização histórica da política social, tendo como recorte a política educacional, uma vez que se apresenta como um espaço socioeducativo privilegiado para trabalhar as bases e diretrizes da educação integral. Diretrizes que

apontam a importância de permitir e proporcionar o contato e a valorização da cultura do contexto local das crianças e adolescentes, uma vez que esta apresenta uma possibilidade de inserção, reconhecimento, estímulo das expressões, percepções e dos sentimentos, propiciando a criação de sentidos para o viver individual e coletivo.

Para tanto, este trabalho foi dividido em três seções. Na primeira seção está contemplada a fundamentação teórica desta discussão, que foi construída a partir de pesquisas bibliográficas sobre o tema em questão, dando ênfase a alguns aspectos principais, como política social, legislação educacional e a explicitação da dinâmica da relação entre capital e trabalho.

A segunda seção expõe uma contextualização do terceiro setor no Brasil, e apresenta o local de estágio que impulsionou a elaboração deste trabalho, como uma experiência do terceiro setor, e alguns de seus indicadores sociais criados pelo serviço social, visando demonstrar e verificar a efetividade das ações desenvolvidas.

A terceira seção apresentará a execução do projeto desenvolvido pela acadêmica, bem como seus trâmites legais, ressaltando a importância da educação integral como um espaço de potencialidades socioculturais.

Por fim, como considerações finais, resgataremos algumas observações feitas durante a elaboração deste trabalho.

1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

1.1 O papel da Política Social

Elaine Behring (2007) aborda a política social a partir da perspectiva crítico-dialética. Analisa as políticas sociais como um conjunto das relações complexas e contraditórias entre Estado e sociedade civil, no campo dos conflitos e lutas de classe que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo em suas várias faces, seja de ascensão ou estagnação.

A intenção da autora é caracterizar as tendências da política social no contexto do liberalismo. A lógica liberal fundamenta-se na busca pelo individualismo, onde cada indivíduo é responsável por conseguir o suprimento de suas necessidades básicas de sobrevivência, portanto não é relevante o bem coletivo. Cada um é responsável por seus ganhos e perdas, e para ganhar é preciso competir, trata-se de uma sociedade competitiva e individualista. O cidadão transforma-se em um indivíduo empreendedor.

Porém os argumentos liberais começam a enfraquecer, por volta da segunda metade do século XIX e no início do século XX, como resultado de alguns processos político-econômicos. Dentre eles se localiza a Grande Depressão de 1929 (maior crise econômica mundial, que se iniciou com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque e se alastrou pelo mundo inteiro, reduzindo o comércio mundial a um terço do que era antes), quando as elites político-econômicas perceberam que não poderiam deixar o mercado à mercê de seus movimentos naturais. Uma forte crise de legitimidade do capitalismo se inicia.

As elites econômicas têm em Keynes sua maior expressão teórica e intelectual. Com sua Teoria Geral, de 1936, Keynes questiona muitos pressupostos clássicos da ideologia liberal e introduz no cenário econômico o Estado como mediador entre mercado e consumidor. Ele possui legitimidade para intervir através de medidas econômicas e sociais, disponibilizando meios de pagamento e investimentos que possibilitem o consumo, e assim controlar as flutuações da economia. Segundo Keynes, cabe ao Estado o papel de restabelecer o equilíbrio econômico, realizando investimentos que atuem nos períodos de depressão e nas

fases de prosperidade, restabelecer a política tributária alta, formando um superávit que deve ser utilizado para o pagamento das dívidas públicas e na formação de um fundo de reserva para os períodos de crise (BEHRING, 2009).

Neste contexto de ampla utilização das estratégias keynesianas, cabe ressaltar o incremento das políticas sociais. Segundo a autora, as formulações de T.H. Marshall sobre cidadania¹ foram essenciais para as transformações societárias daqueles anos. Nesse período a política social ganha um novo estatuto teórico, resultado também das transformações ocorridas na sociedade. Marshall (1967, p.76) estabelece que “cidadania é um status concedido àqueles membros integrais de uma comunidade”. Para Marshall (1967, p.62):

“[...] há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade [...] o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida.”

Dentre as transformações que impulsionaram à abertura da política social, a autora destaca dois momentos importantes. O primeiro foi o crescimento do movimento operário, que começou a ganhar seu espaço na sociedade, e obrigando a burguesia a reconhecer direitos de cidadania, políticos e sociais para este segmento da população. O segundo foi a concentração e monopolização do capital, acabando com a ideia do indivíduo empreendedor. Cada vez mais o mercado é liderado por grandes monopólios, a criação de empresas dependerá de grandes investimentos, e apenas os bancos, através dos empréstimos, poderão suprir essa demanda.

No entanto, os “Anos de Ouro” do capitalismo começam a se exaurir no final dos anos de 1960. A função mediadora do Estado já não é a mesma. O aumento das dívidas públicas e privada, e a primeira grande recessão devido à alta dos

¹ O autor divide a cidadania em três dimensões distintas e complementares entre si, quais sejam a civil, a política e a social. Tais dimensões são por ele percebidas no contexto da história britânica, na qual são consagrados os direitos civis no século XVII, os direitos políticos, no século XVIII e os direitos sociais a partir do século XIX. Os primeiros absorvem a perspectiva da liberdade individual e da igualdade formal. Os políticos se referem à possibilidade de participação nos negócios do governo, direta ou indiretamente. E com os direitos sociais, ancorados em uma concepção alargada de justiça, cuida-se de oferecer a todos, indistintamente, um padrão de bem-estar razoável, segundo o ponto de vista prevalecente na sociedade.

preços do petróleo, em 1973 e 1974, foram exemplos claros de que as estratégias até então utilizadas já não estavam dando mais certo. A responsabilidade da crise cai em cima da atuação do Estado, especialmente em setores que não revertiam diretamente em favor de seus interesses (ou seja, as políticas sociais) (BEHRING, 2009).

Como assinala Montaño (2005), inicia-se a reestruturação do Estado, cujo propósito consiste na eliminação dos direitos trabalhistas e sociais. Que, no caso brasileiro, vai coincidir com o período em que a Constituição Federal de 1988 reconhece os direitos sociais, então alterna-se entre “reconhecimento formal” e “desconstrução legal”. Isso poderá ser identificado quando, no seu primeiro governo, Fernando Henrique Cardoso, durante o discurso de posse, afirma que o período varguista – de aumento de direitos trabalhistas – teria que terminar e dar início a uma reforma geral e radical do Estado vinculada aos princípios do Consenso de Washington.

O discurso, segundo Montaño (2005), para a contrarreforma do Estado, emergia nos anos de 1980 com uma crise da forma burocrática de administrar. Nesse contexto, ganham espaço as críticas ao caráter centralizado do Estado, à burocratização e à baixa “eficácia” e “eficiência social” quanto ao gasto do dinheiro público, sendo o alvo da população.

Nesse contexto, a perspectiva neoliberal pressupõe a redução de gastos públicos e de modo especial com as políticas sociais, tendo como objetivo torná-las focalizadas e apenas emergenciais. Para sair da crise era preciso o desmonte dos direitos sociais, o que implicaria na quebra da vinculação entre políticas sociais e direitos.

O Estado, portanto, é mínimo para gastos sociais, mas deve injetar dinheiro para o capital em tempos de crises e investir em obras públicas que não podem ser executadas por iniciativas privadas. Segundo Behring (2009), através de uma mão invisível a sociedade é levada a acreditar e apostar suas forças em uma ideologia que prega que, através da competitividade, lucro e individualismo, todos teriam chances de acesso à riqueza e suas necessidades materiais poderiam ser supridas. Acredita-se que a inserção social dos indivíduos acontece por seleção natural, alguns teriam acesso aos bens materiais, outros não.

As promessas do neoliberalismo não foram totalmente cumpridas, pois não houve uma reanimação do capitalismo como se propunha. Além do mais, o Welfare State, então vigente em vários países do chamado primeiro mundo, não diminuiu como o previsto as expressões da questão social. Pelo contrário, com o crescimento do desemprego a demanda por proteção social aumentou, gerando maiores gastos públicos.

Em seu livro *Política Social no Capitalismo Tardio*, Elaine Behring (2007), após seu estudo sobre o histórico do capitalismo no século XX, tomando por premissa as pesquisas de Ernest Mandel, pergunta qual é o papel da política social, levando-se em conta a estrutura do capitalismo monopolista de Estado (p. 167).

Segundo Bering (2007), as políticas sociais são sustentadas com os recursos oriundos mais do mundo do trabalho que do mundo do capital. Ao estudar o sistema tributário dos países capitalistas de um modo geral, e do Brasil particularmente, percebe-se bem o quanto os trabalhadores financiam, como caixa de auxílio, as políticas que não beneficiam diretamente seus interesses. Segundo Behring:

As despesas de manutenção da regulação do mercado colocam também em crise a política social. Contudo, a política social não é uma estratégia exclusivamente econômica, mas também política, no sentido da legitimação e controle dos trabalhadores [...] crise de legitimação política articulada à queda dos gastos na área social. (Bering, 2007, p. 169)

A reclamação do mundo burguês com tais programas visa o controle das verbas para a manutenção de negócios mais rentáveis e com retorno mais rápido, o que, ainda segundo Behring (2007), se caracteriza por “superlucros”.

Essa assertiva não contradiz o discurso que admite a relação entre política social e reprodução capitalista. A busca por diminuir gastos públicos com políticas sociais está relacionada ao fato do retorno financeiro. Entende o pensamento liberal que os gastos públicos devem ter finalidade pública e na promoção do estímulo à produção, e não políticas “clientelistas”.

As políticas sociais, nessa perspectiva, segundo Behring (2007), controlam o debate sobre as verbas públicas e seu destino, constituindo, por assim dizer, um novo centro de luta de classes, elevada à posição de natureza político-econômica. Nesse sentido, a autora indica que esse caráter político-econômico é suplantado historicamente pelo processo de totalidade em que envolve os interesses dos

sujeitos por ampliação de direitos, bem como a inserção no mundo do capital (p.174). O problema abordado pela autora é de difícil solução, pois as políticas sociais nos Estados capitalistas não funcionam como busca permanente de melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Essa perspectiva só pode ser pensada em estruturas políticas nas quais o Estado não seja um aparelho de classe, e, nesse caso, ao que parece, estamos longe de alguma ruptura política que nos leve a superar o Estado contratualista que vigora atualmente no mundo contemporâneo.

As políticas sociais nos países de capitalismo avançado são diferentes das dos países atrasados por diversos motivos, cada um tem os seus próprios problemas, sem que com isso se deva aventar a hipótese de que as políticas sociais sejam mecanismos de mobilidade social. No entanto, é também ingenuidade pensar que as políticas sociais dos Estados capitalistas não sejam naturalmente contraditórias e fragmentadas, pois do contrário seriam políticas sociais de formações sociais dominadas pelo modo social de produção de riqueza, e não de competição por riqueza.

Porém, quando se pensa em políticas sociais[,] logo a elas se associam ao impacto de políticas públicas, o que não está incorreto, embora incorreto seja o modo como são implantadas em países subdesenvolvidos como o Brasil: verdadeiro emaranhado de medidas desconectadas, de pura assistência, que se tornou ao longo dos tempos uma efetividade de política assistencialista.

No que se refere ao contexto brasileiro[,] segundo Yazbek (2007)[,] as políticas sociais tomadas como assistenciais “reproduzem, portanto, a exploração, a dominação e a resistência, num processo contraditório em que se acumulam riqueza e pobreza. E a cumulação da pobreza na sociedade brasileira põe em questão os limites das políticas voltadas ao seu enfrentamento” (p.22). Dessa forma, a autora faz coro com outros autores importantes acerca da ineficácia das políticas sociais brasileiras, só que com o diferencial de que apresenta, pormenorizadamente, as ações de Estado como meio de criar subalternidade por parte dos necessitados e enriquecimento nas hostes da acumulação. Ou seja, “trata-se de uma relação que, sob a aparência de inclusão, reitera a exclusão, pois inclui de forma subalternizada, e oferece como benesse o que é na verdade um direito” (Yazbek, 2007, p. 60).

Ao tratar política social como direito, deve-se compreender que esse direito é resultado do jogo de forças, procurando ao mesmo tempo sinalizar que o Estado, ao

tributar a sociedade, acumula recursos para satisfazer interesses do capital, quando deveria, através de outra postura, perseguir os interesses coletivos. Não se evoca a tese da distribuição de renda ou muito menos da desconcentração de renda, mas sim da desconcentração de riqueza que deve ter o Estado como agente eficiente. A luta por direitos não significa lançar mão sobre aquilo que é de poucos e distribuir para muitos, pelo contrário, essa perspectiva de luta significa que se deva colocar a mão naquilo que fora apropriado indevidamente pelas forças agregadas entre capital e coerção estatal. Dessa forma, não se pode pensar política social como um plano determinado de mera assistência, e muito menos imaginar que as políticas sociais são condição de mobilidade social. As políticas sociais, e nesse particular Yazbek é precisa, têm se configurado “ambiguamente na perspectiva de acomodação das relações entre Estado e a sociedade civil” (Yazbek, 2007, p. 35).

A reflexão justifica-se pelo fato de que, enquanto perdurarem as relações entre liberalismo de um lado, e economia de mercado de outro, as políticas sociais só serão efetivadas quando interessar à acumulação como instrumento de sua perpetuação. Portanto, ao pensar política social no atual quadro histórico, em que as forças sociais estão diluídas por conta de um eficiente quadro ideológico, somente se pode considerar que sua eficácia vise manter as coisas como estão por conta de forças que se entrecruzam no embate concreto no interior do Estado.

As políticas sociais resultam de forte conflito entre os interesses do capital e os interesses dos que necessitam da ação do Estado como meio de garantir o mínimo possível à subsistência. Portanto, salienta-se que “as políticas governamentais no campo social, embora expressem o caráter contraditório das lutas sociais, acabam por reiterar o perfil da desigualdade no país e mantêm essa área de ação submersa e paliativa” (Yazbek, 2007, p. 40). Uma relação de clientelismo entre Estado e população como condição de subalternidade realizadora de interesses.

Frente à realidade que se impõe principalmente aos profissionais do campo social, na busca por respostas efetivas para a sociedade, Gentili (1999) destaca a importância teórica e política para compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica, ou seja:

Como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de formas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor a novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (1999, p.09).

Verifica-se, de acordo com o autor, que o neoliberalismo possui uma “dupla dinâmica” que distingue todo o processo de construção hegemônica. Uma, onde se definem estratégias políticas, econômicas e jurídicas a fim de buscar uma solução para a crise capitalista que se iniciou ainda na década de 60. A outra enfatiza e direciona um audacioso projeto de reforma ideológica, dando forma a uma nova construção e propagação de um novo senso comum, baseado na ideologia da competitividade, lucro e individualismo.

Conforme BEHRING, “trata-se de desuniversalizar e assistencializar as ações, cortando os gastos sociais [...]. Uma política social residual que soluciona apenas o que não pode ser enfrentado pela via do mercado, da comunidade e da família” (2009, p.11-12). Ou seja, a política social passa a ser uma estratégia utilizada pelo neoliberalismo para atingir seus objetivos. O resultado disso é o aumento da pobreza, da desigualdade, do desemprego, da violência, ao lado de uma enorme concentração de renda e riqueza.

Portanto, na visão neoliberal, as políticas focalistas estariam dando respostas à suposta “nova questão social”, porém, para Netto (2006), o que existem são novas expressões da “questão social”, pois de acordo com Montaño (2007) a “questão social” expressa a contradição entre capital e trabalho. Portanto, a “questão social” continua inalterada, e o que há, para Montão, reiterando as ideias de Netto, são “novas manifestações da velha questão social”.

Nesse contexto, as novas formas de lidar com a “questão social” aprofundam e ampliam as desigualdades sociais, bem como a privatização das políticas sociais leva à multifragmentação; não somente a fragmentação ocasionada pela setorialização das políticas de saúde, trabalhista, educacional, previdenciária, próprias desde a origem dos instrumentos estatais, assim como, também, a atual fragmentação originada por meio da implementação da esfera privada, que em geral tem como público-alvo pequenas parcelas da população (MONTAÑO, 2005).

Avaliando que as políticas sociais universais, não contratualistas e constitutivas de direito de cidadania são acusadas pelos neoliberais de propiciarem o esvaziamento de fundos públicos, “mal aplicados” em atividades burocratizadas, sem retorno e que estendem a cobertura a toda a população indiscriminadamente.

A modernização em curso pretende reformar o Estado para transformá-lo em Estado-mínimo, desenvolver a economia. No contexto deste trabalho, chamamos a especial atenção para a política educacional e a reforma nela em curso, que tem por finalidade aumentar o poder da iniciativa privada transnacional, por meio do consenso *ideológico*. A conciliação é a estratégia política conservadora que assume uma face progressista, isto é, a de estar com a história, no caso com o processo de globalização e a inserção do Brasil na "nova ordem mundial", e que, ao mesmo tempo, reage à atuação do Estado na política social. Sua estratégia se apresenta: um máximo de liberdade econômica, combinando com o respeito formal aos direitos políticos e um mínimo de direitos sociais.

Destaca-se neste trabalho, de modo especial, o direito à educação, por se compreender que ter acesso a este direito básico possibilita ao indivíduo entender as contradições historicamente existentes e lhe permite uma apropriação crítica do contexto social em que está inserido.

1.2 A luta da Educação como direito – explicitação da dinâmica da relação entre capital e trabalho

Apesar de constar do artigo 6º da CF/1988 no mesmo nível dos demais direitos (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, etc.), é inegável que, se bem atendido, o direito à educação aumenta a chance de a pessoa ter também atendidos os demais direitos sociais, pelo simples fato de que ela se torna potencialmente mais consciente e disposta a lutar por isso; este talvez seja um dos motivos pelos quais a educação é o primeiro direito a ser nomeado no texto constitucional. Mas, ao longo destas décadas de forte predomínio do capital sobre o trabalho, a educação foi sendo progressivamente tratada como um serviço, quando não como mercadoria. Assim, é necessário reafirmá-la como um direito social inalienável.

Na área da educação, as problemáticas da nova reestruturação do capital são fortemente sentidas principalmente a partir da década de 90, pois nesse período o Estado, como regulador, atendeu aos interesses do mercado internacional e enfatizou a introdução e desenvolvimento de novos padrões da força produtiva e da adequação da força de trabalho. O avanço da tecnologia fez com que o mercado solicitasse cada vez mais trabalhadores qualificados para o mercado de trabalho e a Política Educacional se voltasse cada vez mais para essa direção. Observa-se nesse período o aumento do desemprego, mas também se verificou a ampliação da educação superior privada. Segundo Almeida:

A assunção da educação no capitalismo ao patamar de campo de regulação por parte do estado não elimina o caráter ontológico da educação e nem a restringe à sua dimensão escolarizada. Por esse motivo, enfatizamos a importância dessa abordagem para a compreensão da relação entre política e educação, pois não se trata apenas de pensarmos a educação escolarizada, polarizada pelas disputas das classes sociais, mas de sua relação com os demais processos que constituem a educação como dimensão da vida social e que sob o sistema do capital tendem a subsumir-se à lógica da mercadoria. (2007 p. 03)

É essencial, portanto, ponderar que toda educação tem uma função política e que sob o capitalismo se estabeleceram um tipo novo de intervenção e um valor de controle da vida social, em especial da educação alçada à qualidade de política pública e, por isso, à qualidade de direito social. Observamos, desse modo, a complexidade contraída por esta instância que chamamos de educação, e que, ao se articular com a reprodução da vida social no modo de produção capitalista, passa a ser determinada por suas muitas contradições.

Para compreensão do desenvolvimento das mais recentes mudanças que estão ocorrendo no sistema de ensino brasileiro, necessitamos destacar aspectos do contexto histórico e social e os compromissos assumidos pelo Estado em sua agenda econômica e política. Estado este que é influenciado pelo sistema capitalista e que traduz sua ação por meio de documentos e implementação de políticas que refletem suas posições políticas.

Azevedo (2001) identifica o Estado, nos diferentes períodos históricos, de acordo com a postura política adotada, denominando de: Estado oligárquico controlado pelas elites agrárias; Estado intervencionista, que mesclou aspectos

keneysianos e fascistas, representado pelo período varguista (1930/1945); Estado liberal-populista (1946/1964); Estado militarista autoritário (1964/1985) Estado neoliberal, cujas políticas estão em pleno desenvolvimento. (p.145)

Ainda assinala que:

[...] apesar das diferentes tipificações históricas, o autoritarismo, o verticalismo, a exclusão, as relações clientelísticas com a sociedade, a hegemonia dos interesses privados no seu interior e a sua apropriação pelas elites são traços permanentes do Estado brasileiro. (2001, p. 144).

Assim, o ideário político que molda o Estado em cada período histórico é refletido no campo educacional através dos discursos presentes nos documentos oficiais, como a legislação e as reformas implementadas. A questão educacional inicia-se no período colonial, segundo Azevedo; Aguiar (2004), com esse momento marcado pelos grandes proprietários de terras e com interesse de conquistar emancipação, para se firmarem como classes dominantes.²

Nesse período foram verificados dois tipos de sistemas de ensino. O primeiro estava destinado às elites da sociedade, procurando fortalecer as estruturas educativas coloniais, sendo que o poder central se responsabilizava pelos cursos preparatórios, acadêmico e superior, tanto público como privados, em escolas religiosas. Porém o que se percebeu foi o predomínio dos sistemas de ensino privados.

Outro sistema era destinado à população em geral, considerada a população livre e pobre, inicialmente de responsabilidade das províncias e mais tarde dos estados, que é a origem da futura rede pública. Neste sistema a educação era voltada ao ensino primário e secundário, sendo que as mulheres recebiam treinamento sobre as prendas do lar e os homens o aprendizado dos ofícios manuais. O que se verificou foi que os frequentadores deste sistema eram as camadas médias emergentes.

Na metade do século XIX, a questão educacional retorna a ser debatida através do ideário republicano. Neste período a utilização do trabalho livre começa a

² A primeira Constituição, de 1924, tornou-se referencial normativo, porém a questão relacionada ao escravagismo permanecia, pois a sociedade estava sob orientação conservadora, e estes fatores vão se configurar na própria escola. Este marco legal também vai marcar a questão da educação, pois em seu artigo 179 definiu que todos os cidadãos deveriam ter instrução primária e gratuita e que nas universidades e colégios seriam ensinados elementos como os das ciências.

se impor, apontava-se para abolição da escravatura, a educação não era tratada como uma questão nacional era caracterizada como um poderoso instrumento para moralização e educação do trabalho.

O processo de constituição da educação como setor público se dá a partir do século XX, inicialmente no Estado Oligárquico sob o controle republicano. Nesse período, as classes médias buscavam através de mobilizações a participação no campo da política, e foi nesse contexto que a educação passou a ser considerada questão nacional. A questão educacional se coloca nesse período em meio à Primeira Guerra Mundial, com o movimento nacionalista e com o fortalecimento do grupo urbano-industrial, que correspondia aos setores médios e do operário urbano, sendo este último responsável por desencadear a luta pela reestruturação do Poder Político. Essas forças vão lutar pela escolarização das massas, pela universalização do ensino e exigiam ações do poder central através de verbas para área educacional.

Em 1924 tem origem a Fundação da Associação Brasileira da Educação (ABE), buscando agrupar os profissionais que atuavam na área da educação, constituindo-se como espaço de estudos da causa educacional; participavam da ABE professores, jornalistas, advogados, dentre outros que lutavam pelo sistema educacional, e devido a esse fator surgem diferentes corrente ideológicas, assim como projetos educacionais diversificados.³

Nos anos 30, no processo de industrialização brasileiro, é criado o Ministério da Educação e Saúde, no qual o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial ficaram responsáveis pelas diretrizes nacionais para o ensino primário, secundário, superior e técnico-profissional. Foi a partir dos anos 30 que foram criados os primeiros dispositivos legais e normas básicas para a Educação.

Segundo Oliveira (2001), há uma distinção entre três períodos de importantes movimentações no campo da educação brasileira. A autora toma tais períodos como referência e divide-os, denominando-os como:

³ Um dos seus interlocutores é a Igreja Católica, pois a rede privada de educação era praticamente fornecida por esse segmento. As pressões do Estado para assumir a área educacional ameaçavam o monopólio da Igreja Católica e, devido a esse fator, esse segmento era contra a proposta da ABE. Destaca-se que foi através de ABE que nasceram os “pioneiros da educação” que imprimiam à educação o caráter nacional, e foi através deste espaço também que ocorreu o reconhecimento dos profissionais da educação.

- 1ª referência: anos 50 até meados de 70 – Educação e desenvolvimento;
- 2ª referência: meados de 70 até final dos 80 – Educação e democracia;
- 3ª referência: anos 90 – Educação e equidade social.

A noção de educação e desenvolvimento, para Oliveira (2001, p. 71), se justifica em função dos anos 50 consolidarem o esgotamento do modelo baseado na pequena propriedade. E da tentativa, no Brasil, de “modernização da economia através da industrialização, o que exigiu da classe trabalhadora melhores e maiores quesitos educacionais”, justificado “no imperativo de organizar os sistemas de ensino de acordo com as demandas do mercado de trabalho dentro do padrão de industrialização emergente”. Considerando ainda a educação formal como um “elevador social”. A autora citada assinala que:

O vínculo direto entre escolaridade e trabalho, em decorrência da relação educação e desenvolvimento, é forjado a partir daí, o que pode ser percebido no texto da primeira LDB nº. 4024, de 1961. Tal relação intensifica-se durante o regime autoritário, que tem lugar no Brasil a partir de 1964, apresentando a educação como investimento produtivo, como ficou expresso na lei 5692, de 1971. (OLIVEIRA; DUARTE, 2001, p. 71).

No que se refere ao período denominado pelas autoras de relação entre “educação e democracia”, elas destacam que, no Brasil, na década de 70 e início dos anos 80, em decorrência da ampliação do direito à educação, conforme a Lei 5692/71, há um crescimento súbito da estrutura educacional no país de maneira desordenada, marcada pelas contradições do regime militar, combinando descentralização administrativa, com planejamento centralizado. Destacam, ainda, que, nesse período, a organização do sistema nacional de educação traz na sua gestão o autoritarismo e verticalismo, caracterizados pela interferência do planejamento econômico na gestão da educação. Há também, no final da década de 70, um movimento em defesa da educação pública e gratuita e extensiva a todos, se contrapondo à dissociação entre planejamento econômico e social (p. 72).

A consolidação da ampliação da educação básica, incluindo agora a educação infantil, ensino fundamental e médio, envolvendo a gestão democrática, é enfatizada na Constituição Federal de 1988. Dessa forma, a autora afirma:

A principal característica desse processo foi a discussão do direito à igualdade. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como a possibilidade de acesso das classes populares às melhores condições de vida e trabalho. (OLIVEIRA; DUARTE, 2001, p. 73).

Na sequência disso, temos em pauta o terceiro período de referência, ou seja, a relação entre educação e equidade social assumirá traço marcante. Para Oliveira (2001, p. 74), como “uma educação que responda às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda às demandas da maioria (gestão da pobreza)”. Salaria a complexidade do conceito de equidade social, como aparece nos documentos da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien – marco das reformas educacionais. O conceito utilizado “sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim” (idem, p. 74). Dessa maneira, “educação com equidade, implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual” (idem, p. 74).

Oliveira (2001) chama bem a atenção de que a ideia econômica está preservada, pois continua a preocupação com a educação básica originadora de força de trabalho apta ao mercado. Salaria que o caráter profissional dessa educação básica se mantém, e, devido às mudanças no processo produtivo tecnológico, passa a exigir um novo perfil profissional focado não mais em saberes específicos, mas em modelos de competências, que resulte num ser flexível e adaptável.

Exemplo clássico dessa intenção está contida no documento *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), conforme afirma Silva Júnior (2002, p. 78), “é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido como orientador das políticas públicas para a educação”. Destaca o mesmo autor que as reformas envolvem todos os níveis e modalidades de ensino, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares e os parâmetros curriculares nacionais. E que, na esfera executiva, as reformas se refletirão no documento Planejamento político-pedagógico 1995/1998, do Ministério da Educação.

Silva Júnior (2002, p.76) enfatiza a maneira como o documento Plano Decenal de Educação para Todos, publicado pelo MEC, foi apresentado e dirigido aos professores e dirigentes escolares, sem discussão com coletivos (secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas), sem reflexões sobre a educação brasileira. Afirma o autor:

O movimento que resultou no Plano... mostra de forma clara o papel de alguns de nossos intelectuais na legitimação dessa nova cultura política caracterizada pela legitimação de uma ciência mercantil e uma redução instrumental e não reflexiva de sua identidade. Afirma-se isso porque se trata da ciência que não faz crítica de forma distanciada, mas da ciência engajada em um projeto político, portanto, instrumental e produzida para o fim desse projeto político. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 79).

Considerando, que as reformas educacionais são influenciadas através da assessoria e do financiamento de agências internacionais, principalmente Banco Mundial, Silva Junior, alerta que, em se tratando de um Banco, as políticas públicas formuladas devem-se orientar com base em algum critério, e que “o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, sem a menor preocupação com a formação humana. (Idem, 2002, p. 121).

A garantia do direito à educação, como direito humano fundamental, percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito à diversidade.

Nesse sentido, as palavras de Oliveira e Duarte (2001, p. 75) são as seguintes:

As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns.

Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio. Mas não qualquer negócio. Tem de ser um bem-administrado. O raciocínio neoliberal é

tecnicista. Equaciona problemas sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente. Por exemplo, ao comparar a escola pública de primeiro e segundo graus à escola particular, a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados. Não leva em conta a diferença social existente entre ambas, nem a magnitude do capital econômico de cada uma.

Portanto, as reformas educacionais na América Latina, e particularmente no Brasil, segundo Silva Junior (2002, p. 76):

[...] são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – lócus privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.

A descentralização, a flexibilidade dos currículos, a autonomia das unidades escolares, o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino são alguns dos conceitos incorporados nas reformas mais recentes dos sistemas de ensino. Martins assinala que:

Esses conceitos encontram correspondência no conceito de descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica em função do processo de desterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem, na flexibilidade da organização produtiva para ajustar-se à variabilidade de mercados consumidores. Com efeito, as reformas das políticas setoriais estão baseadas nas reformas das estruturas e aparato de funcionamento do Estado, por meio de um processo de desregulamentação na economia, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde, e educação, dentre outros, sob a justificativa de descentralizar seus serviços e, conseqüentemente, de otimizar seus recursos. (MARTINS, 2002, p. 88)

As diretrizes internacionais insistem na defesa da descentralização de suas políticas sociais e no consentimento de autonomia à rede de escolas, principalmente no que refere à sua organização curricular e administrativa, mas, ao mesmo tempo, em sentido contrário, aderem ao processo de avaliação externa dos sistemas de ensino, com base em exames e testes padronizados, estabelecem fórmula única de currículos em âmbito nacional e (re)centralizam o fluxo de financiamento. Nesse

sentido, na opinião de Martins (2002, p.115-116), o processo de descentralização – ao que tudo indica mais próximo à operacionalização de medidas de desconcentração administrativa – aparece como norte das políticas educacionais recentes, contrapondo-se à excessiva centralização das políticas sociais implantadas anteriormente, e utilizado, de forma equivocada, como sinônimo de autonomia das próprias unidades escolares. Assim, a noção de qualidade traz no bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento.

Portanto, tem-se como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, apesar de propor inovações, não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade para uma expressiva parcela da população que fica excluída também de outros processos sociais.

Observa-se que a LDB de um lado assumiu um caráter inovador, quando permitiu o aperfeiçoamento de questões educacionais amplamente discutidas, como, por exemplo: 1) a introdução do conceito de educação básica, integrando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; 2) a previsão de que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino; 3) a exigência, nas universidades, de 1/3 do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; 4) a previsão de aperfeiçoamento profissional continuado do magistério, incluindo a possibilidade de licenciamento remunerado; 5) o estabelecimento do que é e do que não é despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino; e 6) a incorporação da educação especial; entre outros. Mas, ainda insuficiente para atender às necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que tange à regulamentação da educação nacional.

Contudo, o projeto da LDB somente foi aprovado e sancionado quando teve interesses da elite nacional contemplados, ou seja, para a modificação da questão educacional não foram realmente favorecidos. Ademais, a educação jamais poderia ser concebida como serviço ou mercadoria.

Ao longo do tempo, as necessidades da educação nacional foram se modificando, porém o processo de ajustes sofrido pela LDB não acompanhou essa transformação, trazendo algumas deficiências e ambiguidades. Essas brechas passaram a ser usadas amplamente pelo setor privado, que ainda foi capaz de impor interesses adicionais, por conta da forte representação nas casas legislativas e nos conselhos nacional, estaduais e municipais de educação. Vale dizer que, do ponto de vista social, foi feito um enorme estrago. O ensino superior, por exemplo, foi altamente privatizado, com o comprometimento de sua qualidade e a oferta prioritariamente em áreas de conhecimento e locais que interessavam apenas às instituições (sobretudo as particulares) e não aos estudantes e ao país.

No entanto, contrariamente a isso, também ficou registrado – ainda que formalmente – que a educação deve ser considerada uma das grandes prioridades nacionais, tendo em vista que o progresso do sistema educacional acontece a partir dos aprimoramentos que são colocados ao longo do processo de transformação, acompanhando a realidade da educação.

Portanto, abordar a educação implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação. Um compromisso ético-existencial tão bem enunciado por Hanna Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1979, p. 247).

Tal noção de educação apresenta uma aproximação com os ideais de democracia, cidadania, paz e justiça social, que permite visualizar na instituição

escolar um espaço de múltiplas funções, que auxiliam a formação da emancipação humana.

Sendo assim, a escola também possui o potencial necessário para uma ação central na articulação intersetorial entre o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos. Tal projeto reconhece a obrigação do poder público mediante a implementação de recursos e políticas para que a condição de direito se operacionalize na vida diária. Assume que a educação acontece em diferentes esferas da sociedade, em tempos e espaços diversos de organização das cidades e de suas comunidades, sendo necessário um grande movimento, também da instituição escolar, no sentido da construção de um Projeto Político-Pedagógico que contemple princípios e ações compartilhados na direção de uma Educação Integral.

A educação, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circundam o universo de possibilidades de compreensão do mundo. E, nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso [...] impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 1997, p. 32).

Educar prescinde então de uma escuta sensível e de uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento.

A produção do conhecimento socialmente relevante traz em sua finalidade o necessário compromisso com a autonomia do pensamento. A conscientização, da qual falava Paulo Freire, é um importante vetor de oxigenação das práticas educativas que devam ser efetivadas em ambientes escolares ou não. A consciência do ser-no-mundo se mostra como uma ferramenta que possibilita a construção de sujeitos sociais críticos e atuantes em uma determinada sociedade, cômicos de seu

inacabamento e, por isso mesmo, capazes de serem protagonistas de sua própria história.

Saberes construídos da contextualização e problematização de uma dada realidade, baseados em relações horizontais de ensino-aprendizagem, mediante as quais educador e educando se formam e se transformam, se criam e se recriam, conferem autonomia ao pensamento de ambos.

Tal construção de saberes, oriundos da práxis, mediados pela realidade histórica, social e cultural, consegue fazer com que educadores e educandos libertem-se de seus próprios pré-conceitos, pré-noções, pré-juízos.

Entretanto, a ideologia do neoliberalismo volta-se para a reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades. Essa passagem do fundamento da legitimação sistêmica das lógicas democráticas – particularmente no âmbito estatal – para as lógicas da sociedade civil e do mercado (Montaño, 1999). Estas atuam voltadas para a desregulamentação e flexibilização das relações trabalhistas e a reestruturação produtiva direcionada pela mão da reforma do Estado, sobretudo na sua desresponsabilização da intervenção na resposta às sequelas da “questão social”. Agora o mercado será a instância[,] por excelência, de regulação e legitimação social. O “igualitarismo” promovido pelo Estado intervencionista deve ser, na ótica neoliberal, combatido. No seu lugar, a desigualdade e a concorrência são concebidas como motores do estímulo e desenvolvimento social.

Diante desse contexto, pode-se considerar que as enormes, rápidas e profundas modificações observadas no cenário mundial estão a exigir da sociedade novas formas de articulação dos grupos sociais, visando dar respostas mais efetivas às complexas demandas sociais decorrentes desses movimentos. Surge, então, um tipo de organização singular, recebendo seu conjunto a denominação de Terceiro Setor.

2 O TERCEIRO SETOR – UMA APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE ESTÁGIO

2.1 O terceiro setor no Brasil – contextualizando a discussão

O chamado Terceiro Setor pode ser definido como “o espaço composto por organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas” (FISCHER, 2002). Trata-se de um campo de estudos recente, ainda marcado pela grande heterogeneidade de abordagens, classificações e conceitos, que refletem tanto a diversidade de organizações que compõem o setor, quanto o olhar que se coloca sobre o fenômeno em estudo, conduzindo a diversas indagações e questionamentos acerca de sua caracterização e gestão, pois, além de congregar representativas parcelas da sociedade civil organizada, apresenta números significativos quanto aos recursos envolvidos e usuários atendidos.

As diferentes tipologias disponíveis na literatura não conseguem nem a unanimidade dos estudiosos, nem tampouco a sinalização na direção de um caminho mais fluido e instrumental. A classificação internacional proposta por Hudson (1999) prevê a divisão das organizações em 12 grupos: cultura e recreação; educação e pesquisa; saúde; serviços sociais; meio ambiente; desenvolvimento e habitação; direito, *advocacy* e política; intermediários filantrópicos e promoção do voluntariado; atividades internacionais; religião; associações profissionais e sindicatos – não classificados em outros grupos.

No entanto, como a utilização desse sistema não é unânime entre pesquisadores da área, outras tipologias são propostas por autores que abordam a partir da natureza da organização, embora com algumas diferenças. Assim, temos Mendes (1999), que propõe a seguinte classificação: “organizações sem fins lucrativos; associações; entidades filantrópicas, beneficentes ou de caridade; fundações; e organizações não governamentais”. Ou, ainda, segundo a análise empreendida por Falconer (1999), a qual classifica o terceiro setor brasileiro em cinco grandes grupos, temos:

“(1) o setor formado por instituições religiosas [...], (2) as organizações não-governamentais e novos movimentos sociais, (3) os empreendimentos ‘sem fins lucrativos no setor de serviços’, (4) o setor para-estatal e nascido sob a tutela do Estado e (5) o setor das fundações e entidades empresariais”. (FALCONER, 1999, p.96).

Outra possibilidade é a tipologia proposta por Fischer (2002), que enfatiza as origens e o desenvolvimento histórico do terceiro setor no Brasil, classificando as organizações que compõem o terceiro setor em “*entidades tradicionais, laicas e religiosas; organizações não-governamentais, entidades paraestatais; entidades associativas; e entidades de iniciativa empresarial*”. Segundo a autora, as associações laicas e religiosas remontam ao próprio surgimento do terceiro setor no Brasil, cuja presença data do período colonial brasileiro. O papel inicialmente desempenhado pela Igreja Católica na criação e no apoio a entidades associativas diversas(,) posteriormente passou a ser assumido por outras instituições religiosas, principalmente nas áreas de educação e assistência social. Já as associações voluntárias laicas assumem destaque apenas a partir do final do século XIX. Dessa forma, no Brasil, como no mundo, a assistência social historicamente possui, em suas raízes, uma forte associação com doutrinas religiosas, cujo principal componente é o caráter assistencialista das ações empreendidas.

Apesar da ampliação e do fortalecimento da atuação dessas organizações, isso não tem resultado em uma identidade própria para o setor, pois, conforme assegura Falconer (1999),

“as organizações que formam o terceiro setor brasileiro estão divididas em linhas que refletem suas origens em grupos sociais diversos, que espelham este abismo social encontrado na sociedade bem como a diversidade de interesses existentes. No contexto em que surgem há poucos elementos e incentivos para a criação ‘espontânea’ de uma identidade de setor” (FALCONER, 1999, p.99).

Dessa forma, essas instituições se caracterizam por um grande número de organizações com traços, origens, finalidades, portes e recursos dos mais diversos. A diversidade de organizações do terceiro setor existentes no Brasil dificulta a formação de um perfil claramente delineado em relação a aspectos comuns entre si, como seu propósito, fontes de financiamento, origem, etc.

Nessa perspectiva, os espaços do terceiro setor apresentaram-se também como um espaço contraditório, pois ao mesmo tempo em que podem ser vistos como espaços que atendem às necessidades de prestação de serviço, como saúde, educação e outros, podem ser vistos como uma ocupação das atribuições do Estado. Em consonância com essa visão, Montañó (2002) fomenta a crítica ao

terceiro setor como estratégia do capitalismo para sua reprodução, sendo que para isto “deve penetrar todos os aspectos da vida social, deve alienar todos os membros da sociedade em todos os espaços das suas vidas” (MONTANO, 2002, p. 271)

A sociedade civil liberal “aparece como um espaço fora do Estado e contraposto a ele, a qual busca compatibilizar a lógica das burocracias públicas e do mercado com a lógica do associativismo sociocultural” (NOGUEIRA, 2003, p. 213) Nela, a luta social ocorre em termos competitivos e radicalmente privados, com pouca (ou nenhuma) interferência do Estado. Situam-se aqui a grande maioria das organizações do terceiro setor, especialmente ONGs privatistas. Portanto:

Nessa concepção de sociedade civil não há lugar para a questão da hegemonia [...] O Estado que corresponde a essa sociedade é o Estado mínimo, um Estado reduzido às funções de guarda de lei da segurança, mais liberal e representativo que democrático e participativo (NOGUEIRA, 2003, p. 224).

Montaño (2002) afirma também que, dentre os fatos históricos que levaram as ONGs a essa posição, destaca-se a drástica diminuição dos recursos internacionais para os países latino-americanos com o fim da ditadura.

Assim, as ONGs foram obrigadas a ter que procurar fundos com empresas e o próprio Estado, o que, por sua vez, levou à perda dos objetivos funcionais das organizações e prejudicou o repasse dos recursos para os movimentos. Esses fatores foram responsáveis pela diminuição dos movimentos sociais e seu enfraquecimento e permitiram a aproximação de seus objetivos aos dos organismos estrangeiros financiadores.

O autor acima citado deixa clara a importância do papel ideológico que o terceiro setor cumpre na implementação das políticas neoliberais e a sua sintonia com o processo de reestruturação do capital pós 70. Ou seja, flexibilização das relações de trabalho, afastamento do Estado das responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho (abordado na primeira seção). O Estado(,) permanece como instrumento de consolidação “hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra) reforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva e comercial, no financiamento ao capital, particularmente financeiro” (2002, pag.17).

O terceiro setor que, aparentemente, pode parecer um espaço de participação da sociedade, representa a fragmentação das políticas sociais e, por conseguinte, o enfraquecimento das lutas dos movimentos sociais. Isso pode ser visto, no caso brasileiro, pela Reforma do Estado, levada a cabo por Bresser Pereira e ocorrida em 1999. Para tanto, a nova regulamentação, produzida através da Lei 9.790, possibilita qualificarem-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que seus respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por essa Lei. Dessa forma, o terceiro setor é colocado num patamar de “co-responsabilização” das questões públicas junto ao Estado, propiciando a sua desresponsabilização com o eufemismo de “publicização”.

Nas palavras de Montãno, o que está por trás da chamada “publicização” é:

“por um lado, a diminuição dos custos da atividade social - não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão - desonerando o capital. [...] É neste terreno que se inserem as ‘organizações sociais’, o ‘voluntariado’, enfim, o ‘terceiro setor’, como fenômeno promovido pelos (e/ou funcional aos planos dos) governos neoliberais, orientados para América Latina no Consenso de Washington. (2002, pag. 47)

Ou seja, na relação entre Estado e sociedade civil, observa-se que muitas vezes a transferência à sociedade civil de responsabilidades antes estatais não se configura como emancipação e nem como uma maior participação democrática, mas como diminuição do próprio Estado, fomentada pela estratégia neoliberal do Estado enxuto, privatizado, mínimo. Assim, a função que anteriormente era pública passa a ser do terceiro setor, que por sua vez busca sua sobrevivência reinventando e intermediando as relações entre Estado e sociedade civil.

Para Gohn (2001), o terceiro setor tem a função de implementar e executar políticas sociais não respondidas nas instâncias de execução pertencentes aos órgãos estatais, transferidas para a sociedade civil organizada em parceria entre o setor público e o público não estatal. Ou seja:

As novas entidades reformistas do Terceiro Setor são organizadas menos como lugar de acesso aos direitos de uma cidadania emancipatória e mais como lugar de exercício de uma cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma

assistencial. Os novos cidadãos se transformaram em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do Terceiro Setor. (GOHN, 2001, p.95)

Obviamente que o intuito aqui não é pré-julgar as intenções das entidades que compõem o terceiro setor, mas sim de explicitar as relações envolvidas com esse meio, que também é engendrado pelo capital e, muitas vezes, usado como estratégia para contribuir com a acumulação deste. No entanto, há que se considerar que a sua existência é fato, e o que ocorre nesses espaços “públicos não estatais” é merecedor de crítica e reflexão, uma vez que eles vêm utilizando significativa parcela de recursos públicos.

Desse modo, tem-se criado pressões junto aos setores públicos e privados no sentido de garantir transparência no uso de recursos e efetividade das políticas por eles desenvolvidas e quanto à necessidade de avaliação dos programas e projetos sociais desenvolvidos no interior das ONGs.⁴

Portanto, realizando um recorte deste amplo cenário das ONGs, neste trabalho iremos apresentar o Instituto Engevix, que desenvolve um trabalho socioeducativo e que foi campo da realização do estágio obrigatório curricular.

2.2 – Instituto ENGEVIX – uma experiência do terceiro setor

O Instituto Engevix é uma organização de natureza privada, instituída em 1º de março de 2004, vinculada a uma empresa multinacional de Engenharia, patrocinadora e mantenedora da entidade. Caracterizada como organização filantrópica, essa instituição tem a quase totalidade de seus recursos advindos da política de responsabilidade social da empresa a que está vinculada, com a manutenção do seu espaço físico e da sua folha de pessoal de inteira responsabilidade da empresa.

O Serviço Social da entidade, no intuito de trazer outros recursos para a instituição, tem buscado firmar parcerias com outros órgãos e projetos da rede assistencial, como Mesa Brasil – SESC (Serviço Social do Comércio), Programa de Erradicação do Trabalho Infantil de Florianópolis – PETI, empresa Massita Alimentos

⁴ A necessidade de uma profissionalização e transparência da aplicação dos recursos se justifica, pois temos acompanhado junto às mídias a revelação de grandes esquemas de corrupção, conforme o recente caso de desvio do Ministério do Esporte, em outubro de 2011.

Ltda, entre outras. Nesses casos, os recursos são obtidos por meio de doação de alimentos, que tanto são usados nas refeições oferecidas às crianças e adolescentes atendidos, como fornecidos para que as crianças e adolescentes levem-nos para casa. No caso do PETI, é disponibilizado um valor específico para a contratação de educadores que atuam em oficinas destinadas à educação das crianças e adolescentes da instituição.

Segundo documentos institucionais, o Instituto Engevix tem como missão “Promover a melhoria da qualidade de vida de comunidades em situação de vulnerabilidade social, por meio de desenvolvimento de um conjunto de ações socioeducativas, visando o fortalecimento da cidadania”. E tem como visão: “Ser uma instituição reconhecida por sua atuação nas comunidades da Grande Florianópolis no âmbito da Responsabilidade Social”.

Suas ações estão pautadas nos princípios e valores:

- Compromisso com a melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes atendidos;
- Espírito de equipe, flexibilidade de proatividade;
- Inovação e aprendizagem contínua;
- Ética e transparência nas ações;
- Respeito à diversidade.

A criação do Instituto Engevix foi impulsionada pela necessidade encontrada junto à comunidade do maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, onde os proprietários da empresa mantenedora realizavam algumas “ações sociais”, dentre as quais se destaca a oferta de presentes para as crianças de algumas instituições anualmente, durante a época de Natal. Mais tarde, passaram a contribuir na manutenção dessas entidades e, em paralelo, começaram a doar computadores usados e recuperados pela empresa para escolas municipais. Nasceu, então, a ideia de organizar um curso de informática para crianças de comunidades vulneráveis, com computadores recuperados, mas verificou-se que as demandas e necessidades apresentadas pelo público alvo eram diversas e distantes, para se restringirem-se apenas a proporcionar aulas de computação. Delineou-se, assim, a

proposta que hoje presta atendimento a 98 crianças e adolescentes da Grande Florianópolis, em dois turnos.

O Estatuto de criação do Instituto Engevix salienta que sua linha de trabalho está voltada à contribuição ao desenvolvimento do aprendizado e da capacidade criativa de cada criança e adolescente, auxiliando no seu desenvolvimento bio-psico-pedagógico e social, para, com isso, prepará-los para o exercício de sua cidadania, contribuindo na efetivação dos direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal. De acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990)

Além dos direitos garantidos pelo ECA, o Instituto Engevix procura viabilizar o direito à assistência social, que é garantido pela Constituição Federal em seu art. 203, e regulamentado pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, através da LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, que tem por objetivos, entre outros, a proteção à família, à infância e à adolescência (inciso I), o amparo às crianças e adolescentes carentes (inciso II) e a promoção da integração ao mercado de trabalho (inciso III), que se dá por meio de um conjunto articulado de ações de iniciativa pública e da sociedade, principalmente no que se refere aos seus direitos à educação, saúde e lazer.

Para garantir a efetivação desses direitos assegurados em lei, o Instituto Engevix desenvolve suas ações tendo como base o *Programa Jornada Ampliada*. Os principais objetivos desse programa, segundo Plano de Trabalho do Serviço Social, são:

- Oportunizar o acesso a um conjunto de ações socioeducativas, por meio de oficinas;
- Propiciar *um espaço de convivência* que possibilite o fortalecimento dos vínculos interpessoais e o desenvolvimento de habilidades sociais;

- Realizar uma ação educativa por meio do apoio pedagógico, como complemento às ações das escolas frequentadas pelos mesmos e motivação para construção do conhecimento;
- Desenvolver nas crianças e adolescentes a autoestima, o autoconhecimento, bem como desenvolver seus potenciais e orientar sobre os direitos e deveres do cidadão;
- Proporcionar à criança e ao adolescente um espaço aberto, criativo e estimulador, onde a arte, a cultura, a educação e o lazer possibilitem, gradativamente, o fortalecimento pessoal para enfrentamento das situações de risco e adversidades.

Para atender aos objetivos propostos no referido programa, o Instituto Engevix conta com uma equipe técnica multidisciplinar, composta por 19 profissionais: coordenadora geral, assistente social, pedagoga, técnicos pedagógicos, professores de artes, música, atividades físicas e capoeira, psicóloga, dentista, fonoaudióloga, auxiliar administrativo, cozinheira e auxiliar de cozinha, zelador e auxiliar de serviços gerais.

Para se ter acesso ao Programa Jornada Ampliada, foram estabelecidos alguns critérios básicos:

- Ter idade de 7 a 14 anos;
- Estar devidamente matriculado em estabelecimento público de ensino;
- Estar frequentando as aulas.

Crianças que apresentam vulnerabilidade social acentuada ou ainda com dificuldade de aprendizado ou encaminhadas pela rede assistencial (Conselho Tutelar, escolas, outras instituições da rede assistencial) têm atendimento priorizado.

Com a proposta de jornada ampliada, em que os alunos ficam um período na escola e outro no programa, o Instituto Engevix atende a 98 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, conforme pode ser observado a seguir:

Número de alunos atendidos por faixa etária e por modalidade de atendimento	Total de vagas disponibilizadas pelo programa	Total de vagas ocupadas	
		Período Matutino	Período Vespertino
Crianças 7 a 11 anos (jornada ampliada)	48	24	24
Adolescentes 12 a 14 anos (jornada ampliada)	48	24	24

Quadro 1: Número de Alunos Atendidos por Faixa Etária e por Modalidade de Atendimento

Elaboração: Talita Martinelli⁵

Os serviços oferecidos às crianças e adolescentes atendidos pelo Instituto Engevix são: apoio pedagógico com a supervisão de psicopedagoga, atendimento psicológico, fonoaudiológico, odontológico e assistencial, além de alimentação nutritiva e de boa qualidade. Existem ainda, oficinas de artes, capoeira, música, informática, bombeiro mirim, e distribuição de agasalhos, *kits* escolares e cestas básicas⁶.

As famílias atendidas pela instituição, em sua maioria oriundas das comunidades do entorno do Maciço do Morro da Cruz, apresentam especificidades quanto às suas condições social, educacional e de obtenção de renda. Segundo o Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social da instituição, observa-se que as comunidades pertencentes ao Maciço do Morro da Cruz são compostas de famílias que vivenciam, na sua maioria, uma situação de pobreza acentuada, apresentando problemas, principalmente nas áreas de garantia de alimentos, saneamento básico, com reflexos na saúde, habitação e baixa escolaridade. Algumas famílias possuem como agravante um elevado índice de alcoolismo e uso de entorpecentes que as deixa à margem da sociedade e causa desentendimentos sociais e domésticos.

Outra realidade vivenciada pelo Serviço Social da instituição diz respeito à inserção profissional dos mantenedores dessas famílias. Em sua maioria, ocupam postos de trabalho informal, e a baixa escolaridade e a falta de qualificação técnica

⁵ Fonte: Plano de Trabalho do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2010)

⁶ Fonte: Estatuto Social e Plano de Trabalho do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2010)

os deixam à mercê de oportunidades subalternas de emprego e sem condições de obtenção de renda suficiente para garantir a alimentação e moradia adequada.

A baixa escolaridade e a falta de qualificação para o trabalho resultam em altos índices de desemprego, o que acaba por facilitar a aceitação das oportunidades oferecidas pelo tráfico de drogas e entorpecentes. Essa realidade afeta diretamente as oportunidades de emprego e renda *per capita* das famílias, visualizada nos gráficos abaixo:

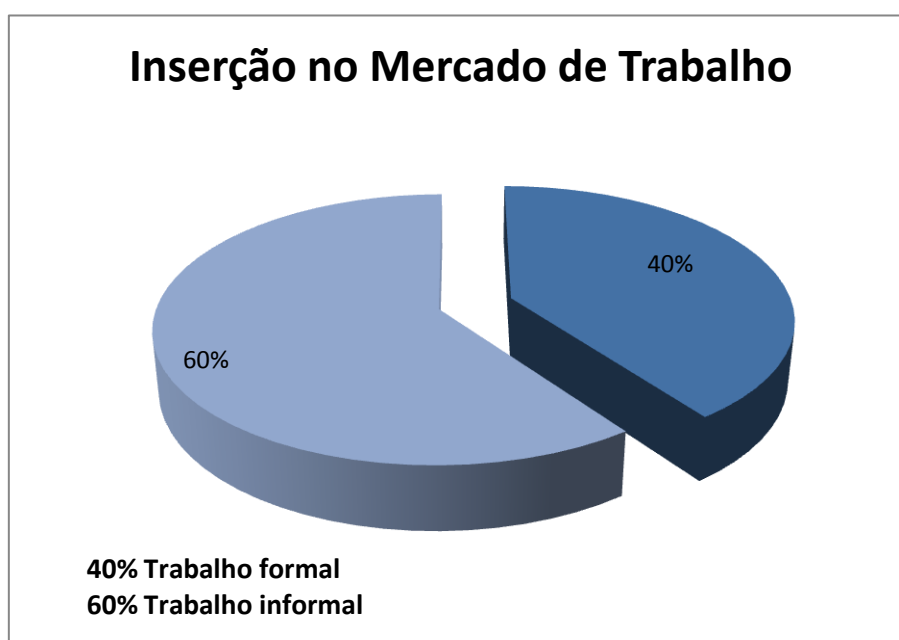


Gráfico 1: Inserção no Mercado de Trabalho

Fonte: Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2011)

Observa-se, portanto, que a inserção no mercado de trabalho formal das famílias atendidas pelo Serviço Social do Instituto Engevix apresenta-se de forma deficitária, com baixos salários, como demonstra o gráfico abaixo, segundo levantamento da própria instituição. Essa realidade afeta diretamente a renda *per capita* das famílias, conforme se observa no gráfico:

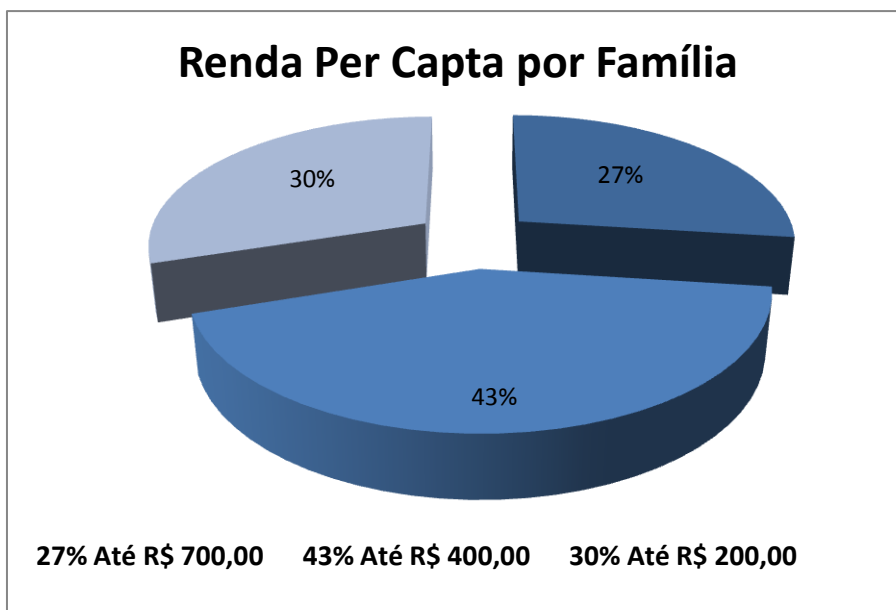


Gráfico 2: Renda *per capita* por Família

Fonte: Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2010)

Desse modo, entende-se que as muitas dificuldades econômicas e sociais que se apresentam a essas famílias, fruto da organização social, são fortemente percebidas pelos déficits educacionais e a baixa de qualificação dos indivíduos. O Instituto Engevix procura transformar essa realidade a partir de seu trabalho socioeducativo no atendimento às crianças e adolescentes advindos desse contexto, oportunizando melhores condições a essas famílias através do trabalho desenvolvido.

Deve-se considerar, portanto, a instituição escolar e seu papel neste debate, assim, emergem outras questões a serem abordadas, tais como o espaço e o tempo de escola; a multiplicidade de funções que a ela se atribui; o papel do educador e dos outros atores sociais que nela podem exercer novas funções; os movimentos e organizações que a ela se associam no sentido de constituí-la e, provavelmente, ressignificá-la; os meios e instrumentos de que dispõe no sentido de reconstituir-se como instituição capaz de formar para a emancipação humana, além do papel do Estado na reconfiguração destas relações contextuais.

Nesse sentido, a Educação Integral⁷ se apresenta como um conceito complexo e amplo que, de certa forma, também está previsto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando este se refere à progressão ampliada da permanência do aluno na escola, bem como no parágrafo 5º do seu artigo 87, onde se previu que seriam “conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Observa-se que a instituição escolar tece “uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139). É também a partir desse entendimento que a centralidade da escola é reiterada, frente ao desafio de propor uma relação com as demais instituições da sociedade, a qual possa funcionar nos moldes do que Torres (2003) define como uma comunidade de aprendizagem: uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas deficiências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas deficiências (TORRES, 2003, p.83). A relação entre a escola e a comunidade – por vezes tensa e delicada, visto que é uma relação de poder – se estabelece também no reconhecimento da necessidade do estabelecimento de políticas socioculturais, a serem implementadas pelo empenho de todos os educadores, dentro e fora da escola, com a participação de políticas intersetoriais e intergovernamentais. Ao mesmo tempo, conseguir diminuir a distância entre a escola e a vida tem sido um desafio percorrido por muitos educadores, em diferentes tempos, desde o surgimento da escola até os dias de hoje. A centralidade da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve-se constituir na luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício atrelado ao ensino formal e, por outro lado,

⁷ Deve-se considerar que a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora a sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total (Arroyo, 1988).

com a noção de prazer ligada a tudo que é proposto como alternativo ou informal ao no sistema escolar.

Para além das críticas, as propostas de escola de tempo integral, principalmente as propostas de Anísio Teixeira e de outros educadores de sua geração, representaram, para seus alunos, não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as freqüentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor. (NUNES, C., 2001, p. 12-13).

Assim, entende-se que não basta apenas uma extensão quantitativa, mas deve haver, sim, uma extensão qualitativa do tempo escolar onde uma educação em tempo integral possa se fazer com implicações e debates sobre a razão da ampliação da jornada escolar, os sentidos da própria educação, currículos, etc. Tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria.

Nesse sentido, o Serviço Social, através de seus atendimentos e acompanhamento às crianças e famílias inseridas no projeto Jornada Ampliada, consegue estabelecer uma aproximação com as necessidades apresentadas pelo seu público alvo e busca socializar essas informações, visando aprimorar sua atuação profissional. Junto ao espaço do Instituto Engevix, sua atuação volta-se para repassar informações relevantes e articular estratégias com os profissionais de outras áreas que atuam na instituição. Pois visualiza, nestes momentos de troca, a possibilidade de identificar elementos que compõem o cenário da realidade local de seus usuários.

As famílias das crianças e adolescentes assistidos no Instituto Engevix recebem atendimento, quando identificada a necessidade pelo Serviço Social da instituição. Tal intervenção faz-se necessária para que a efetividade das ações com os alunos obtenha seu êxito. Assim, os profissionais de Psicologia e Serviço Social, a partir de um trabalho interdisciplinar, procuram identificar as interfaces das

situações apresentados no cotidiano da instituição no trato com as crianças e adolescentes, oportunizando um atendimento psicológico e assistencial para as famílias. Dessa forma, os vínculos são fortalecidos em prol da melhoria das condições das crianças e adolescentes.

Esse trabalho interdisciplinar é pautado no Plano de Trabalho organizado pelos profissionais do Instituto Engevix, que definem suas ações e objetivos e buscam, através de um conjunto de ações socioeducativas, a melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, em estágio de vulnerabilidade social, advindos de diversas comunidades da grande Florianópolis, principalmente de comunidades do entorno do Morro da Cruz, visando o reconhecimento e o fortalecimento de sua cidadania, como sujeitos em desenvolvimento.

Portanto, almejando cumprir com suas atribuições, o Serviço Social, em sua atuação profissional, prima pela garantia dos direitos de seus usuários, zela pelo compromisso com a qualidade dos serviços prestados, bem como busca meios de verificar a efetividade de sua atuação profissional. Assim, referenciada pela necessidade de aperfeiçoamento do seu processo de gestão, identificou-se a necessidade de sistematizar seus resultados, e para tanto se tomou como ponto de partida o estabelecimento de indicadores para organizar o processo de análise.

Dessa forma, teve-se o objetivo de verificar se as ações desenvolvidas pelos seus projetos e programas são elegíveis para atender às necessidades do seu público alvo. Segundo Valarelli (1999, p. 23), “em projetos sociais, **indicadores** são parâmetros qualificados e/ou quantificados que servem para detalhar em que medida os objetivos de um projeto foram alcançados, dentro de um prazo delimitado de tempo e numa localidade específica”. Segundo o referido autor, é uma espécie de marca ou sinalizador, que busca expressar e demonstrar a realidade sob uma forma que possamos observar e obter dados mais concretos para melhor avaliação. Os indicadores norteiam as ações profissionais, mas não são a própria realidade. “Baseiam-se na identificação de uma variável, ou seja, algum aspecto que varia de estado ou situação, variação esta que consideramos capaz de expressar um fenômeno que nos interessa”. Marino (1998) considera, ainda sobre a questão dos indicadores de resultados, que os objetivos do projeto ou programa e as perguntas

formuladas para orientar a avaliação são importantes fontes para se definir os indicadores de resultados parciais ou finais.

Ao se pensar em indicadores para projetos e programas sociais, depara-se com dificuldades adicionais para defini-los e interpretá-los adequadamente.⁸ Segundo Ávila, (2001, p.98), “a diversidade de ações sociais, bem como os diferentes cenários e conjunturas onde ocorrem, torna inconveniente, quando não injusta às diferenças sociais, a definição de um conjunto de indicadores-padrão”. A autora propõe uma melhor compreensão dos possíveis impactos dos projetos e programas, ao visualizar, primeiramente, as ações inseridas num foco localizado e pontual. Nesse sentido, os indicadores sociais constituem-se em instrumentos de suma importância no que tange ao desenho, desenvolvimento e avaliação de projetos, programas e políticas sociais.

Sendo assim, partiu-se do princípio de que indicadores nada mais são do que “indicações de uma determinada realidade” que precisa ser entendida além da mensuração, e não representam uma realidade dada, mas, sim, apontam um caminho a ser pensado, tendo como finalidade a garantia dos serviços prestados. Assim, constituiu-se uma das atividades significativas desenvolvidas neste processo de estágio (realizada através de momentos de troca, contato com o público alvo) a escolha de indicadores que servem como referência para análise do impacto das ações realizadas pelo Instituto Engevix e que foram sistematizados nos registros do Serviço Social.

Esses indicadores são:

⁸ Pode-se considerar que, de um modo geral, o indicador social é entendido apenas em seu sentido operacional. Para Cardoso (1999), “o indicador social é um instrumento operacional para monitoramento da realidade social, para fins de formulação e reformulação de políticas públicas”, servindo como informação imprescindível para a criação de diagnósticos sobre uma dada realidade, permitindo direcionar a forma de construção dos programas e das políticas públicas. O indicador social pode servir também de ferramenta para a verificação da efetividade dos programas e das políticas sociais. A autora acima citada (CARDOSO, 1999) coloca que os indicadores, no âmbito da pesquisa social, aparecem como instrumentos utilizados na mediação feita entre “teoria e evidência empírica”, possibilitando indicar e medir fenômenos sociais a partir de concepções distintas teóricas. Dessa forma, pode-se considerar que um indicador social não é apenas numérico; ele também pode ser qualitativo. Costa (1975) enfatiza que “o conceito de indicadores sociais não deve estar vinculado a uma perspectiva quantitativa que limite à pesquisa sociológica apenas ao que é mensurável, mas ao que é relevante”. No âmbito da pesquisa, segundo Jannuzzi (2003), o indicador social é a ponte entre a “teoria social e a evidência empírica”. Já, no âmbito da formulação dos programas e das políticas sociais, serve para monitorar uma determinada realidade e, a partir disso, pensar e executar programas e/ou políticas públicas.

- Desempenho escolar após ingresso no programa: permite observar a efetividade das ações de apoio pedagógico desenvolvidas pelo programa, avaliando a sua produtividade junto ao espaço escolar.
- Período de permanência no programa: permite avaliar a qualidade dos serviços prestados, na medida em que o público alvo apresente fidelidade a esses serviços.
- Perpetuação do mesmo grupo familiar junto ao programa: permite avaliar que os serviços prestados são vistos como possibilidade de acesso a serviços básicos fundamentais para o desenvolvimento da qualidade de vida.
- Aumento da busca pelo serviço: avalia se a qualidade dos serviços prestados contempla as necessidades do público alvo, na medida em que haja uma procura significativa.
- Melhora na qualidade de vida referente à saúde biopsicossocial: permite identificar se existiu diferença entre o período em que o aluno estava desassistido pelo programa, e o período em que ingressou no mesmo.
- Redução de crianças e adolescentes em situação de risco social: no período em que estão inseridos nas atividades, não estão expostos às situações de risco social.
- Significativo aumento de adolescentes inseridos ao mercado de trabalho: permite avaliar a efetividade das ações voltadas para esse objetivo, na medida em que se oportuniza qualificar o adolescente, facilitando o acesso ao mercado de trabalho formal.

Com base nos indicadores acima propostos, pode-se identificar a efetividade das ações desenvolvidas por meio do projeto Jornada Ampliada do Instituto Engevix.

No que se refere à evolução do desempenho escolar nos últimos três anos, este pode ser visualizado pelo gráfico abaixo:

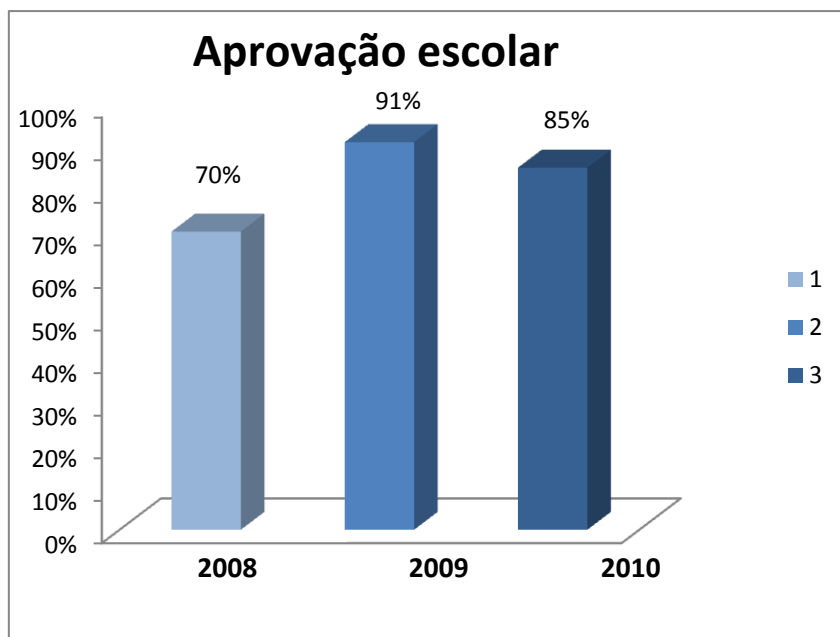


Gráfico 3: Aprovação escolar

Fonte: Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2010)

Dessa forma, o referido indicador permite avaliar que as ações desenvolvidas ao longo da atuação do Instituto Engevix contribuíram na significativa evolução do rendimento escolar, pois se verifica, no decorrer dos anos de acompanhamento pedagógico, uma diminuição do índice de reprovação escolar, uma vez que o histórico dessas crianças era de múltiplas reprovações e/ou abandono da escola, durante o ano letivo. Possibilita avaliar que as ações estão caminhando na direção de uma efetivação junto ao espaço escolar, não se restringindo apenas à realização de atividades do espaço socioeducativo.

Pode-se identificar, através dos documentos pesquisados, que o desligamento do projeto Jornada Ampliada é acompanhado pelo Serviço Social, e permite verificar que a baixa desistência comprova-se com o retorno de 91% dos alunos em 2011. Entre os motivos de impossibilidade de permanência no projeto destacam-se as situações familiares (mudança de endereço) e o limite de idade de 15 anos, visualizado pelo gráfico.



Gráfico 4: Retorno dos alunos em 2011

Fonte: Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2011)

Identificou-se, também, o período de permanência dos alunos no programa, mostrando que 52% dos alunos estão vinculados há mais de dois anos, como mostra o gráfico:

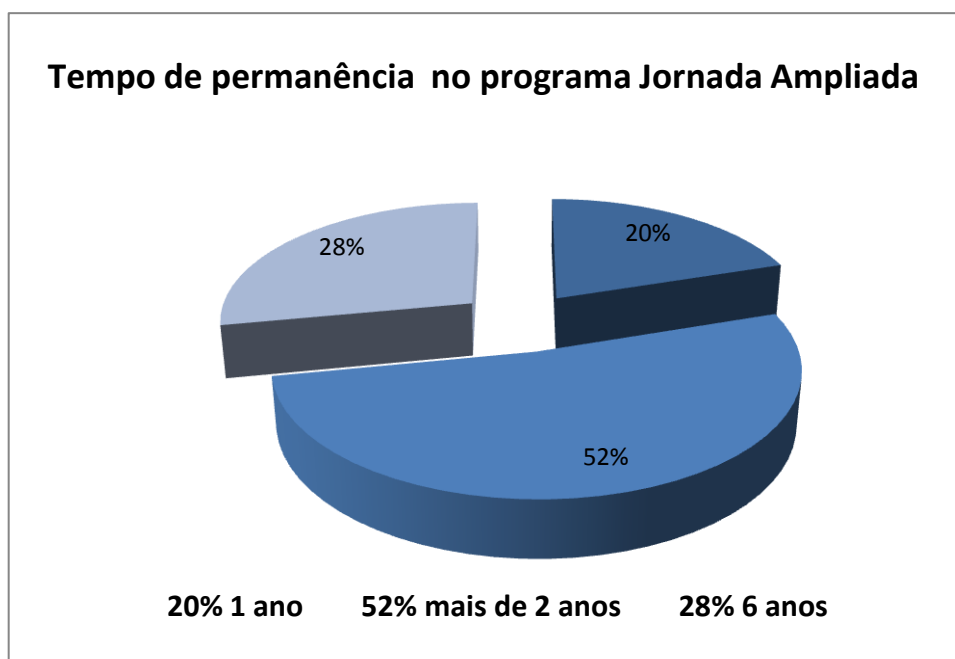


Gráfico 5: Tempo de permanência no programa Jornada Ampliada

Fonte: Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2011)

Portanto, através da utilização desse indicador, foi possível avaliar que a qualidade dos serviços prestados tem contemplado as necessidades da comunidade atendida, na medida em que há pouca rotatividade de novos alunos, ou seja, os alunos, ao se inserirem no programa, permanecem nele. Essa permanência permite uma continuidade das ações, o que por sua vez implica ações contínuas com os segmentos que permeiam o conjunto da vida do sujeito em sua totalidade, resultando, dessa forma, na qualidade dos serviços prestados.

Outro indicador que pode ser utilizado para a avaliação da qualidade e aceitação do programa junto à comunidade é a perpetuação do mesmo grupo familiar junto ao programa, ou seja, muito dos alunos que frequentam o referido programa são do mesmo grupo familiar: irmãos, primos ou com parentesco de segundo grau. O gráfico abaixo representa, em média, a percentagem desse grupo:

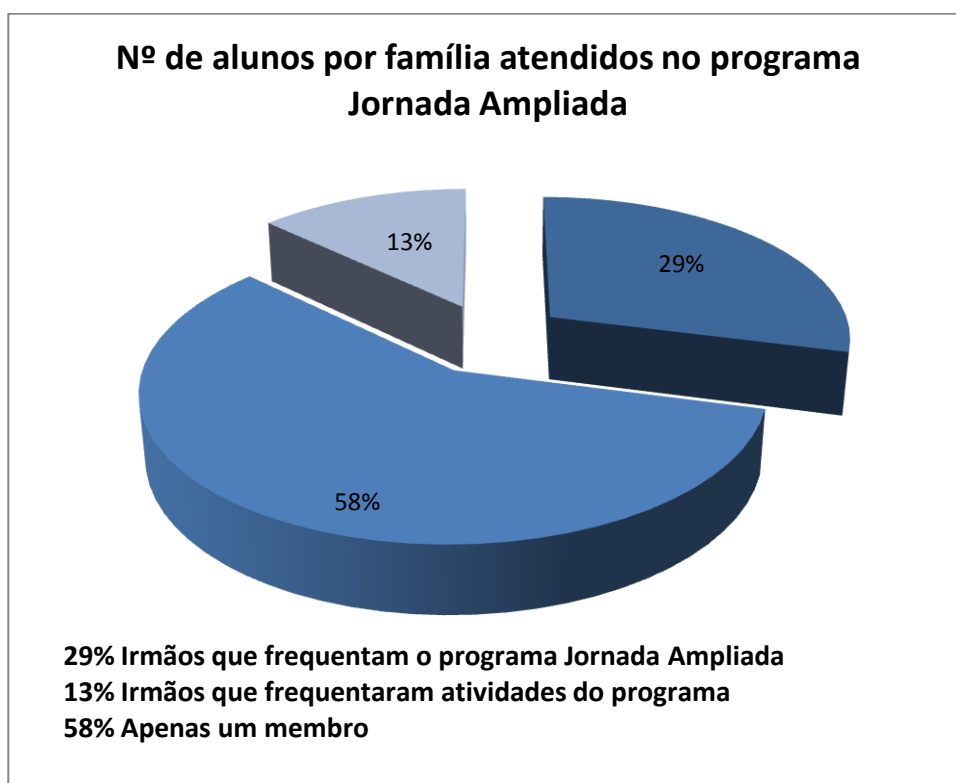


Gráfico 6: Número de alunos por família atendidos programa Jornada Ampliada
Fonte: Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2011)

Observa-se que 29% são parentes que participam do programa, e que esse dado indica que os serviços prestados são vistos como referência pelo grupo familiar dentre a rede de serviços de educação e saúde, ou seja, o programa é visto como

possibilidade de acesso a serviços básicos fundamentais para o desenvolvimento da qualidade de vida.

Na mesma direção, podemos utilizar o indicador do aumento da busca pelo serviço, no sentido de avaliar, através da procura, se os serviços prestados contemplam as necessidades da população assistida. Diante disso, foi identificado que há uma lista de espera de 42 alunos aguardando atendimento, o que permite concluir que há uma significativa procura e suas ações estão de acordo com as necessidades da comunidade.

Outro aspecto observado foi a qualidade de vida das crianças e adolescentes atendidos pelo programa. Um dos indicadores que permitiu avaliar esse aspecto foi o cuidado com a saúde mental, bucal e social desse público, tendo reflexo, inclusive, na estrutura familiar. Pode-se mensurar isso através do banco de dados levantado junto aos registros do Serviço Social do Instituto Engevix, que revela que, em 2007, 52% do público atendido apresentavam problemas referentes à saúde bucal, como cáries, tártaro e placas bacterianas. Já o mesmo público, nos anos de 2008 e 2009, representou apenas 17% dos problemas dessa natureza. O gráfico abaixo apresenta os índices de crianças com problemas de saúde bucal:

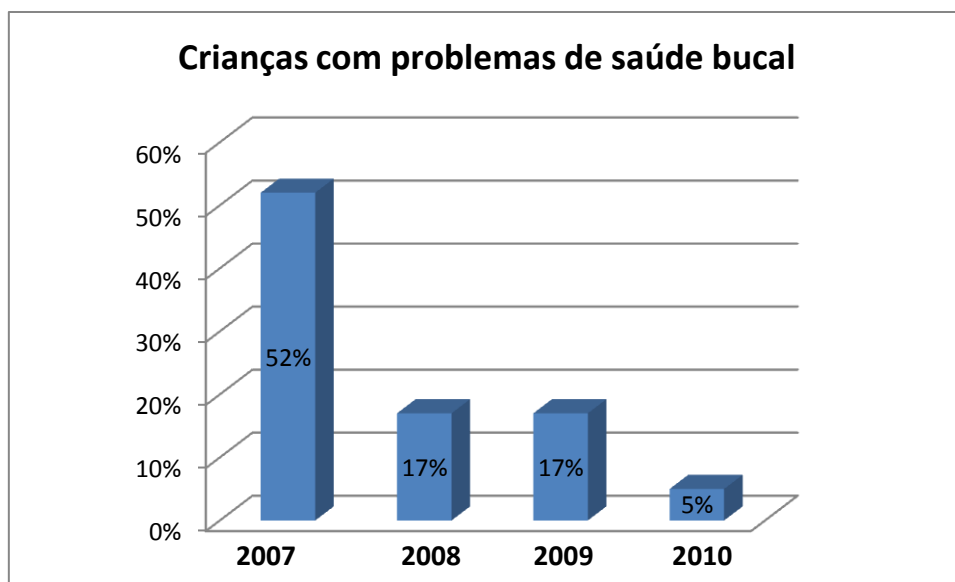


Gráfico 7: Crianças que apresentam problemas de saúde bucal

Fonte: Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2010)

Os registros também mostram que, no ano de 2010, aqueles alunos que permaneceram mais de dois anos no programa não apresentavam problemas de saúde bucal, e sim uma excelente saúde nesse aspecto. Cabe ressaltar que são realizadas ações preventivas na área da saúde bucal, como a realização de duas escovações diárias em cada período em que a criança permanece na instituição; fornecimento de *kits* de higiene pessoal e bucal no período de recesso escolar; escovação monitorada com revelador de placa; e palestras educativas.

Referente à saúde mental e social, podem ser avaliadas através da diminuição da necessidade de acompanhamento regular pela psicologia e serviço social. Importa mencionar que esse acompanhamento implica a intervenção em casos complexos de situações de vulnerabilidade social, como negligência familiar, exploração do trabalho infantil, convívio no ambiente familiar com uso de entorpecentes, entre outras expressões da questão social. Portanto, a redução do número de acompanhamentos regulares, permite evidenciar a efetividade do atendimento psicossocial proporcionado pela instituição. Cabe mencionar que os acompanhamentos regulares são um trabalho preventivo realizado pelo Serviço Social e pela Psicologia para todas as famílias inseridas junto ao Instituto Engevix.

Por último, podemos avaliar os resultados esperados do programa, através do significativo aumento de adolescentes inseridos no mercado de trabalho. Conforme mostra o gráfico abaixo:

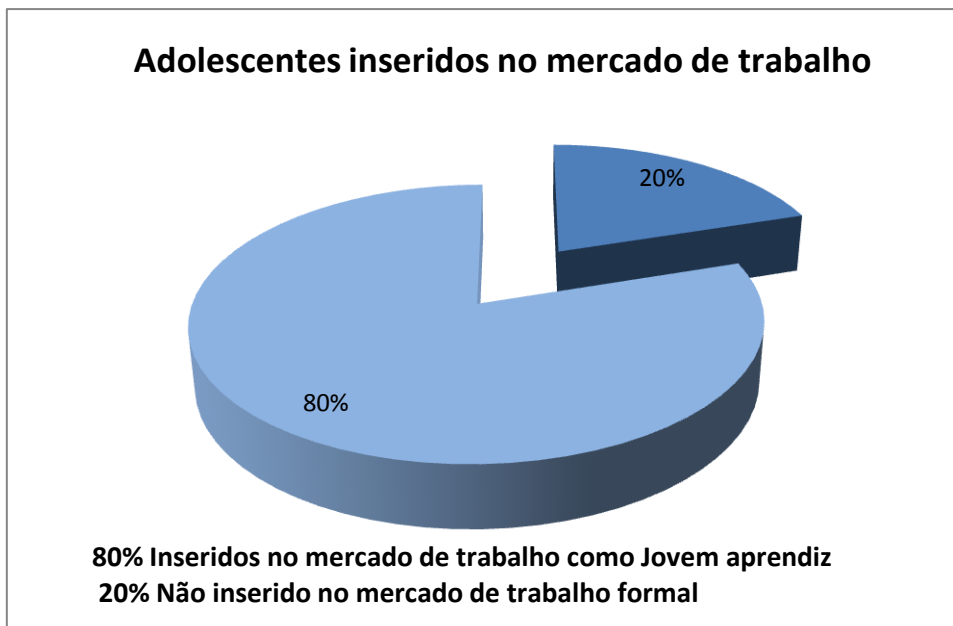


Gráfico 8: Adolescentes inseridos no mercado de trabalho

Fonte: Relatório Semestral de Atividades do Serviço Social do Instituto Engevix (Martinelli, 2011)

Esse indicativo demonstra que 80% dos adolescentes que se apresentam na faixa-etária adequada para a inserção no mercado de trabalho são contemplados pelos encaminhamentos realizados pela instituição. Dessa forma, identifica-se que a participação no programa possibilita um diferencial de qualificação para os adolescentes, permitindo, junto às instituições vinculadas ao Ministério do Trabalho e Emprego, uma prioridade de inserção no mercado de trabalho como jovem aprendiz. Outro dado permite identificar que, nos últimos anos, muitos destes jovens encaminhados ao mercado de trabalho continuam mantendo o vínculo com a instituição e retornam para realizar atividades de lazer (aulas de música, atividade física) prestadas pelo Instituto Engevix.

A responsabilidade social tem ganho espaço junto à gestão de empresas de grande e médio porte. Contudo, compete esclarecer que os recursos utilizados para implementação destas ações sociais são obtidos através de benefícios que se consolidam por meio de abatimento e incentivos fiscais, ou seja, esse repasse vindo do Estado se configura em uma transição do recurso público administrado pela iniciativa privada. Para isso existe uma necessidade de qualificação do processo de gestão, para acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos existentes, bem como o direcionamento e viabilidade dos serviços oferecidos aos usuários.

Entendendo as competências profissionais do Serviço Social, considera-se primordial o compromisso pela busca de uma gestão eficaz dos projetos e programas sociais. No entanto, é necessário o desenvolvimento de uma cultura voltada para a elaboração, o monitoramento e a avaliação, que compreenda tais processos não apenas como etapas subsequentes destinadas à definição das metas, acompanhamento do cronograma e do fluxo de caixa e checagem dos resultados.

Assim, o envolvimento nesse processo de reflexão do trabalho institucional junto à sua equipe multidisciplinar proporcionou à acadêmica a oportunidade de apresentar seu projeto de intervenção, que será discutido na seção a seguir. Principalmente por identificar, através da educação integral, um espaço propício para o desenvolvimento do processo cultural de crianças e adolescentes, conforme apontado e garantido pelo ECA, e outras legislações.

3 A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO TERCEIRO SETOR: POSSIBILIDADE DE UMA APROXIMAÇÃO COM A ARTE E EDUCAÇÃO

3.1 Experiência de estágio: Uma possibilidade de ensino-aprendizagem

Com a experiência de estágio realizada no Instituto Engevix, pôde-se observar que o exercício profissional do Serviço Social busca não somente intervir na imediatividade das demandas apresentadas pelas crianças e adolescentes que frequentam o projeto, mas também desvelar as particularidades que as constituem, com o intuito de estabelecer processos de atenção às famílias, para que possam enfrentar os desafios da sociedade capitalista.

No processo de ensino-aprendizagem do fazer profissional, tanto a supervisão de campo quanto a supervisão pedagógica são fundamentais. Segundo Cruz (1998, p. 2), “Um dos objetivos da supervisão de estágio profissional é a iniciação do aluno no processo de sistematização da experiência profissional”.

É importante salientar que a supervisão de estágio foi realizada com momentos priorizados pela supervisora, onde se efetivaram diversas discussões e análises críticas que contribuíram com o aprendizado da acadêmica. Momentos estes onde

ressaltou-se a importância do registro tanto para o processo de supervisão, quanto para reflexão da prática profissional, como também para futura elaboração do presente Trabalho de Conclusão de Curso.

Compete apresentar a importância da supervisão pedagógica, pois permitiu a compreensão do espaço socio-ocupacional; da inserção nos diferentes processos de trabalho; orientação, reflexão, problematização e apropriação da experiência de estágio; e na elaboração dos documentos pertinentes à formação profissional.

Uma das atividades de relevância da estagiária foi sua participação nas reuniões internas dos profissionais do Instituto Engevix. Espaços essenciais[,] na medida em que proporcionam a reflexão da prática profissional desenvolvida, em que são explicitadas as demandas e construídas em conjunto propostas de trabalhos, tendo em vista a qualidade dos serviços oferecidos e os direitos das crianças/adolescentes em seu processo de desenvolvimento.

Foi por meio de uma reunião junto à equipe técnica do Instituto Engevix (Serviço Social, Psicologia e Pedagogia) que o Serviço Social levantou a necessidade de uma aproximação, nas atividades oferecidas pelo Instituto Engevix, com a cultura local do público atendido, que em sua maioria vem das periferias dos municípios da Grande Florianópolis. Dessa forma, identificou-se que a cultura Hip Hop e os elementos nela contidos poderiam se tornar uma das referências a serem trabalhadas, uma vez que tem sido um movimento que invade as metrópoles brasileiras da periferia para o centro. Esse tema, após longa discussão com o grupo, se tornou um indicativo para uma “futura ação” e que foi assumido pela estagiária como um desafio a ser concretizado.

Assim, o projeto de intervenção (apresentado na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II) veio responder a essa necessidade apresentada. Para isso foi necessário realizar uma pesquisa ampla sobre o tema, estruturar reuniões com a equipe técnica e estudar formas de captação de recursos para sua execução, sendo que a maior parte do processo deste projeto se deu através dos momentos da supervisão de campo, espaços onde foi discutida a sua viabilidade, a fim de subsidiar a elaboração do mesmo.

Durante a pesquisa, se teve a preocupação por buscar parcerias que desenvolvessem projetos culturais com elementos da cultura Hip Hop, e apresentassem uma proposta pedagógica, que percebessem e compreendessem as

necessidades apresentadas pelo público alvo. Nesse sentido, foi identificada a CUFA – Florianópolis (Central Única das Favelas) como um parceiro (em potencial) que atingiria as necessidades esperadas.

Após identificar a CUFA como um futuro aliado, o Serviço Social do Instituto Engevix entrou em contato com o coordenador da instituição em Santa Catarina e articulou uma reunião, na qual participaram a pedagoga, psicóloga, assistente social e a estagiária do serviço social do Instituto Engevix.

Dessa reunião ficou acordado que a acadêmica, juntamente com a sua supervisora de campo, adaptariam o projeto “A Rua Ensina”⁹ da CUFA, apresentado por seu coordenador.

Dos procedimentos realizados para adaptação do referido projeto destacam-se: reuniões com a equipe técnica e a supervisão de campo, reuniões com a participação do responsável pelos projetos da CUFA e o procedimento de formalização da aliança entre as duas instituições.

A realização desses procedimentos resultou na elaboração do projeto do Instituto Engevix denominado: “Cultura de Rua”. Este visa proporcionar oficina de Grafite às 98 crianças e adolescentes do projeto Jornada Ampliada, por meio da aproximação com a cultura Hip Hop, vista como uma ferramenta educacional a ser utilizada no processo de construção de sua cidadania.

Dessa forma, definiram-se como objetivos específicos:

- Proporcionar atividades educativas diferenciadas às crianças e adolescentes;
- Possibilitar o conhecimento das técnicas de grafite às crianças e adolescentes;
- Estimular a criatividade e ampliar o conhecimento das crianças e adolescentes(,) referentes à cultura de rua;

⁹ Trata-se de um projeto com o intuito de elaboração de oficinas da cultura Hip Hop, buscando a sua valorização junto às comunidades periféricas onde se encontram jovens em situação de risco social, político e cultural, buscando assim valorizar a autoestima, tendo como protagonistas os próprios jovens dessas comunidades.

- Estudar sobre as novas formas de linguagem da pintura contemporânea;
- Implementar o projeto piloto com tempo de duração de seis meses;
- Organizar, incentivar e legitimar o discurso das comunidades, buscando seu lugar na sociedade;
- Por meio da execução deste projeto piloto, comprovar junto à diretoria do Instituto Engevix sua viabilidade, tendo em vista a necessidade de torná-lo efetivo junto às atividades do projeto Jornada Ampliada.

Dentro dos procedimentos realizados pelo Serviço Social, no mês de maio do semestre 2011.1, a acadêmica se concentrou em realizar levantamento das possíveis formas de captação de recursos para subsidiar o projeto de intervenção, permitindo uma aproximação acerca desta área de atuação profissional.

Nesse levantamento, identificou-se o edital do CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes) de Florianópolis (SC), e buscou-se captar verba para a execução do projeto “Cultura de Rua”. Dessa forma, a acadêmica verificou junto ao CMDCA sobre a viabilidade de sua inscrição no referido edital. Identificando sua viabilidade e tendo o projeto e a instituição proponente cumprido os quesitos solicitados pelo Conselho, tomou-se as medidas cabíveis para o envio do mesmo.

Dos procedimentos realizados, ressaltamos:

- Atualização do cadastro da instituição junto ao CMDCA (Conselho Municipal da Criança e do Adolescente);
- Preenchimento de documentos (ficha de inscrição do projeto);
- Requerimento da documentação institucional, solicitada pelo edital, para o setor encarregado, entre outros.

Concluído o processo de seleção de projetos sociais de instituições que possuíssem registro no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, foram selecionados seis projetos/instituições, que receberão R\$ 15

mil cada, financiados com recursos do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – FMDCA de Florianópolis (SC), em parceria com a Fundação Maurício Sirtsky Sobrinho (FMSS).

As instituições contempladas foram:

- Sociedade Alfa Gente;
- Instituto Engevix;
- Lar Fabiano de Cristo;
- Ação Paroquial de Ingleses;
- Ação Social da Trindade;
- Centro de Valorização Humana, Moral e Social.

A partir dessa classificação, foi possível ao Serviço Social organizar a execução do projeto Cultura de Rua, junto às atividades da instituição.

Dos procedimentos realizados para a elaboração do projeto de intervenção, merecem especial destaque dois dos momentos vivenciados pela acadêmica. O primeiro, que possibilitou maior conhecimento acerca dos trâmites institucionais necessários para se formalizar uma parceria entre duas instituições; o segundo, que consistiu na inserção na área de captação de recursos – ainda que de maneira inicial – campo de trabalho este em que o Serviço Social tem ocupado espaço e ampliado as perspectivas de atuação profissional.

Durante a elaboração desse projeto, teve-se a preocupação de vincular a proposta pedagógica aos objetivos, valores e princípios do Instituto Engevix, tendo como base o movimento cultural, artístico, político e social que aproxima os jovens de todos os mecanismos de emancipação, indicando formas criativas e alternativas de superar a segregação. Vale ainda destacar que a acadêmica do curso do Serviço Social, auxiliada pela pedagoga da instituição, em momentos de reflexão com a equipe técnica, foi desafiada a buscar aproximação com autores da área da educação que oferecessem suporte teórico para a sua reflexão.

Assim sendo, na busca por desenvolver a consciência crítica pelo estudo da arte produzida localmente, pautou-se em autores como Paulo Freire (1995) e Anna Mae

Barbosa (1992), pois apontam que educar, antes de tudo, é assumir uma postura de “dialogia”¹⁰, que mobiliza uma teia de relações intersubjetivamente formadas a partir da qual os educadores e educandos negociam a definição das situações sociais, tendo como elemento mediador seus próprios saberes. Para Freire (1995), apenas os seres humanos “são capazes de executar a operação complexa de simultaneamente transformar o mundo através de suas ações e expressar a sua realidade através de linguagens criativas” (p.68).

Concordando com Freire (1987), a educação é um processo político que ou reforça as injustiças sociais, pelo controle da consciência, ou promove mudanças pelo processo de reflexão crítica chamado de “conscientização”. Esse processo de busca do significado do mundo é algo que naturalmente os seres humanos almejam mesmo antes de conhecer palavras. O autor enfatiza a posição do aprendiz em relação ao mundo como propiciando as condições essenciais à interpretação. Assim, é fundamental considerar o contexto que envolve o ato de aprender.

Pode-se ainda referenciar Ana Mae Barbosa (1992), que elaborou uma noção de alfabetização visual que promove a identidade cultural e a integração social. Interpretar e produzir imagens são habilidades integradas pelas quais é possível perceber e analisar nossa(s) cultura(s). Esse conhecimento da história e da arte local oferece elementos essenciais à cidadania. Tornando-se conhecedor das diferentes tradições culturais, inclusive aquelas oriundas das próprias comunidades locais, os estudantes passam a adquirir não só um entendimento contextual das diversas formas e manifestações artísticas, mas também dos sistemas de valores, influências históricas, e tensões econômicas da sociedade.

Portanto, o processo educacional, tanto para Paulo Freire como para Ana Mae Barbosa, é essencialmente político e envolve a conscientização de nosso pertencimento histórico e cultural, o qual norteia nossa reflexão crítica e participação social. Em sociedades com grandes diferenças econômicas, como o Brasil, a estrutura de produção artística reflete os conflitos de classe existentes na sociedade

¹⁰ A proposta é de uma educação problematizadora, dialógica, onde a atitude ativa de procurar o próprio tema gerador vai possibilitar que o educando tome consciência de sua realidade e também de si. É a práxis sobre a realidade que possibilita a tomada de consciência crítica, que permite a decisão, a escolha, a liberdade, a conquista do poder de ser autônomo. Uma educação desconectada da realidade não fará mais que domesticar, adequar, ou seja, reforçar a situação de heteronomia.

em geral. Dessa forma, aparar as arestas entre arte erudita e arte popular requer profundo comprometimento com a transformação social. Essa expansão do conceito de arte, que valoriza e inclui práticas e objetivos, corresponde a uma visão política participativa.

Desse modo, com inspiração nesse pensamento, busca-se, na educação através da arte, fazer educação complementar baseada nos fundamentos de construção de uma perspectiva crítica da realidade. Assim, a arte pode se constituir em um canal privilegiado para apurar os sentidos da cultura e a construção de identidades, estimulando a expressão das percepções e dos sentimentos, propiciando a criação de sentidos para o viver individual e coletivo.

3.2 Desafios de efetivar um projeto com a finalidade de trabalhar as potencialidades da cultura local: um diálogo com a realidade de crianças e adolescentes através do Grafite

A oficina de grafite será agrupada no currículo da instituição através do espaço oferecido para as aulas de artes, tendo um encontro semanal, com duração de duas horas/aula, em que as crianças e adolescentes serão divididos por faixa etária (de 07 a 10 e de 11 a 14). As aulas serão ministradas por dois profissionais do grafite (oficineiros dos projetos da CUFA), sendo que estes terão o subsídio do professor de artes da instituição nas atividades oferecidas, bem como serão auxiliados acerca da dinâmica do local pelo Serviço Social. Vale mencionar que, desde o início, o professor de artes se motivou com a proposta do projeto, inclusive trabalhando em suas aulas sobre a temática a ser incorporada nas atividades oferecidas, iniciando o contato dos alunos com as técnicas do grafite[,] até que de fato iniciem-se as atividades, que estão previstas para o primeiro semestre de 2012.

O Serviço Social, como setor responsável por coordenar a execução deste projeto de intervenção, desde o início teve a preocupação em avaliar sua construção, buscando obter aspectos a serem considerados no andamento do processo.

Utilizar-se-á métodos de avaliação, como a de eficácia e a participativa. Na primeira busca-se comprovar se os objetivos propostos no início do projeto estão

sendo alcançados; e a segunda trata de uma pesquisa destinada a todos os sujeitos envolvidos no projeto, procurando ampliar o espaço de reflexão sobre o processo e os resultados:

Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem a suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1991 apud BARREIRA, 2000, p. 76).

O Serviço Social considera ainda a avaliação de efetividade, que busca dimensionar os impactos causados pelo projeto na realidade do público a que se destina. Por fim, a avaliação realizada durante ou após a execução do projeto, visando obter elementos para fundamentar decisões qualitativas (decisão de continuar com o projeto ou não prosseguir com ele) e quantitativas (manter a formulação original ou introduzir modificações).

É importante ressaltar que todo o processo de elaboração do projeto de intervenção realizado pela acadêmica, além dos aspectos já abordados, tem como base a Lei 8069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que delineia uma nova proposta de atenção à criança e ao adolescente, preconizando sua proteção integral que, até então, era executada de forma fragmentada. O ECA mudou o enfoque da política de atenção para esse segmento, pois, a partir de então, eles passam a ser vistos como portadores de direitos, sendo que a responsabilidade pela infância e juventude agora não é só da família, mas de todos aqueles que fazem parte da sua vida social. Logo, dividem as responsabilidades de efetivar os direitos: o Estado, sociedade civil e família.

Avalia-se que é um dever garantir o desenvolvimento da criança e do adolescente, inclusive o desenvolvimento artístico que considere suas particularidades. Assim, tomou-se como alicerce para elaboração deste projeto de intervenção o artigo 58 do ECA, pois afirma que no processo educacional devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social desse segmento, garantindo a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Desse modo, buscou-se, através das oficinas de Grafite, assegurar o direito à liberdade, à manifestação de crenças e valores, e o aprendizado das crianças e

adolescentes inseridos no projeto Jornada Ampliada do Instituto Engevix. Utilizando-se da arte localmente produzida, como uma abordagem que envolve a consideração da educação integral como um processo formativo do humano: como um processo pelo qual se auxilia o ser humano a desenvolver sentidos e significados que orientem sua ação no mundo.

Para Freire (1996), a educação vai além da técnica, visa a totalidade do ser em seu sentido mais humanizador, criativo e transformador. Além do trabalho, o ser humano se forma para a vida, para o lazer e a socialização.

Essa perspectiva considera que, para o bem-viver, carecemos todos de *bens* simbólicos e espirituais. Na confluência entre os bens simbólicos e espirituais, temos a *arte*, que impulsiona relações entre pessoas e grupos, renovando vivências, tecendo laços de solidariedade, criando uma ponte para o conhecimento do outro e de si mesmo. Nesse sentido,

“desenvolver-se com arte pode tornar a nossa vida mais alegre e o nosso olhar mais sensível à realidade cotidiana. Pode contribuir para a criação de um rico imaginário, apoiado nas raízes e na criatividade coletiva do presente; e resgatar poéticas que dão um sentido à vida em comunidade pela alegria, o lúdico, a imaginação.” (FARIA e GARCIA 2001)

Frequentemente a arte que existe em nossa vida cotidiana é invisível. No entanto, quando a arte local é interpretada a partir de seu contexto, isso visa acionar não só uma maior compreensão da arte em si, mas também uma análise crítica do sistema de produção e nos valores nela refletidos. Essas interpretações têm grande importância em comunidades fora do eixo das grandes metrópoles e tidas como “sem cultura.”

Na construção da proposta de intervenção apresentada, foi possível perceber a importância da sistematização dos indicadores sociais, realizada pelo Serviço Social (apresentados na segunda sessão deste trabalho), pois[,] além de possibilitarem a criação de mecanismos de diagnóstico, permitiram que a acadêmica norteasse a definição de ações que levassem em consideração os saberes construídos pelos moradores das periferias, em sua longa e intensa caminhada por uma vida mais justa.

Ressalta-se, portanto, que a melhor compreensão da realidade do público alvo possibilitou, primeiramente, apresentar em seu projeto de intervenção uma

proposta que contemple a cultura local dos mesmos; em segundo lugar, vivenciar cotidianamente questões específicas do fazer profissional do assistente social, que vão desde a identificação do usuário da instituição, até a possibilidade de propor a construção de projetos institucionais e toda a dinâmica que isso envolve, contribuindo decisivamente no processo de formação. Uma vez que a organização das experiências profissionais feita através de uma reflexão teórica possibilita um leque de caminhos que fundamentam a ação dos diferentes profissionais que nela atuam, seja da própria instituição ou da mesma área de atuação.

Almeida (2001) destaca que:

O esforço de sistematização como um componente central do trabalho do assistente social não significa, portanto, apenas a geração de dados e informações, mas um processo que envolve a produção, organização e análise dos mesmos a partir de uma postura crítico-investigativa. (p. 05).

Assim sendo, o Serviço Social é uma profissão que tem um forte componente crítico em suas ações, cujos profissionais podem assumir a posição para além de “meros executores” de um trabalho socioeducativo, comprometendo-se em garantir direitos. Dessa forma, atuar com crianças e adolescentes faz parte desta compreensão, contudo, deve-se entender que se trata de um público alvo que possui modos próprios de apreender e se relacionar com a realidade, de se expressar e de elaborar as informações com as quais se trabalha.

O Serviço Social do Instituto Engevix, em seu exercício profissional com crianças e jovens da periferia, parte do pressuposto da importância de reconhecer que eles desenvolvem formas ativas e contrastantes de enfrentamento de suas dificuldades no dia a dia. Estas se vinculam com suas trajetórias pessoais e coletivas, as características socioculturais e geográficas do seu território e a postura assumida pelas suas lideranças e pelas instituições locais, dentre outras variáveis. Naturalmente, a superação dos evidentes limites presentes nas condições de vida dos habitantes da periferia é uma necessidade a ser encarada pelos poderes públicos e pelos setores sociais identificados com a democracia e a justiça social. Segundo determina o Estatuto de Criação da instituição,

A linha de trabalho que permeia as ações desenvolvidas pelo Instituto Engevix, é a de buscar continuamente, formas inovadoras de enriquecer o aprendizado e a capacidade criativa de cada criança e adolescente,

auxiliando no seu desenvolvimento bio-psico-pedagógico e social e, com isso, prepará-los para o exercício de sua cidadania, assegurando-lhes, assim, os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal n.º 8.069/90 que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal. (INSTITUTO ENGEVIX, 2004)

Para Martinelli¹¹, (2011) a ação do Serviço Social do Instituto Engevix, na sua prática com crianças e adolescentes e suas famílias, consiste na promoção desses sujeitos, no sentido de oportunizar-lhes o acesso a um conjunto de atividades que permitam o desenvolvimento e o fortalecimento de sua cidadania.

Nesse contexto, a educação tem papel fundamental na luta de classes, pois, através desta, pode-se auxiliar uma nova cultura, em que a classe dominante (detentores do meio de produção) deixe de controlar as classes subalternas (trabalhadores assalariados) tanto no campo político, quanto nos campos econômico e ideológico; em que as riquezas de um País possam ser controladas pela democracia e esta consiga implantar uma distribuição mais justa, na qual o cenário não será caracterizado pela centralidade do individualismo e do consumismo, em detrimento da ação coletiva e dos movimentos que objetivam a superação do sistema capitalista.

Portanto, a análise da atual dinâmica e do embate das representações sociais da criança e do adolescente constitui, por certo, importante campo de reflexão. Vislumbra-se, igualmente, e através da aproximação da acadêmica com o seu campo de estágio, outro instigante universo investigativo: o conjunto de concepções que a criança e o adolescente formulam e/ou manifestam sobre si próprios e sua cultura local, em nossa tessitura social.

Assim sendo, entende-se que os assistentes sociais atuam nas lutas sociais em defesa da consolidação e ampliação dos direitos sociais. Dessa forma, destaca-se que os direitos sociais das crianças e adolescentes ainda não foram integralmente conquistados ou garantidos, o que justifica a ação do projeto proposto pela acadêmica, pois sua intervenção caminha nesta direção.

¹¹ Martinelli, Talita – Assistente Social do Instituto Engevix

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de Conclusão de Curso buscou conhecer e analisar a realidade oferecida por espaços educacionais (programas de educação complementar) direcionados para crianças e adolescentes, entendendo que não há cidadania plena sem uma educação de qualidade.

Assim, como previsto no objetivo geral deste trabalho, buscou-se desenvolver uma análise reflexiva sobre a experiência de estágio vivenciada pela acadêmica no espaço socioeducativo do Instituto Engevix, problematizando o contexto histórico das políticas sociais e do terceiro setor.

Procurou-se apontar as contradições do capitalismo junto às políticas sociais, a legislação educacional e sua explicitação da dinâmica entre capital e trabalho. Foi possível apontar algumas das contradições existentes no sistema capitalista, que reforçam e efetivam a exclusão social junto aos espaços educacionais, o que reflete diretamente na formação de cidadãos despreparados para reconhecer seus direitos sociais.

A atuação do assistente social nos projetos sociais, e principalmente na área da educação complementar, é de grande relevância, já que o profissional carrega consigo um conjunto teórico, metodológico, técnico, operativo e ético político que o prepara para compreender essa realidade com uma visão crítica e fazer emergir as demandas que o público atendido traz consigo, buscando ações que auxiliem em seu desenvolvimento social e possibilitem a se reconhecer como cidadãos de direitos.

O terceiro setor – campo de trabalho do Serviço Social, se de um lado acaba reforçando a desresponsabilização do Estado, frente às políticas públicas, de outro permite que a atuação do Serviço Social pode possa estar comprometida em fortalecer as mais diferentes possibilidades de acesso aos direitos de cidadania. Desde que teoricamente preparado, faz com que possa pensar, discutir, planejar e apresentar políticas sociais como alternativa contrária ao senso comum, uma vez que conhece sobejamente as implicações do Estado brasileiro: aparentemente tributador-interventor da ordem econômica para debelar as expressões da questão

social, ao mesmo tempo em que se presta a promover e proteger a concentração de riqueza em poucas mãos.

Tendo em vista as novas exigências postas à atuação do Assistente Social na área do terceiro setor, buscou-se apresentar uma aproximação com a prática profissional através da sistematização dos dados apontados com base no cotidiano profissional do Instituto Engevix. Assim, os indicadores apresentados se constituem em um meio de comprovar a possibilidade de ações deste segmento que, através de uma profissionalização do seu processo de gestão, possam realizar ações no campo do terceiro setor que vão ao encontro das demandas e necessidades apresentadas pelo seu público alvo.

Pode se evidenciar, a partir do estudo desenvolvido, que abordar a Arte na perspectiva da Educação em um espaço de educação integral, como apresentado através do projeto de intervenção da acadêmica junto ao Instituto Engevix, oferece perspectivas aos profissionais de se utilizarem de ferramentas pedagógicas como alternativas capazes de permitir a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos civis, aptos para exercer seus direitos políticos e que cobrem o respeito aos seus direitos sociais. Esta é a receita para o país do futuro.

O Serviço Social atua como investigador da realidade, buscando, por meio dos subsídios muitas vezes abstratos que os usuários o trazem, determinações concretas que possam desvelar as muitas incógnitas subentendidas. Faz-se necessário ao Assistente Social e educadores afinarem-se com o movimento que a realidade social constrói, formulando intervenções que venham ao encontro das necessidades da população.

Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou apontar a importância dos sistemas educacionais considerarem em seus currículos o espaço da educação integral, no sentido da garantia e efetivação dos seus direitos, sendo fundamental em todas as fases da vida “a efetivação do direito à liberdade, à participação, à democracia e à identidade” (FALEIROS, 2006, p.13).

Também foi possível identificar, durante a elaboração deste trabalho, que o reconhecimento de crianças e adolescentes, mesmo com a conquista de importantes direitos sociais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda é um desafio a ser enfrentado, isso porque a criança e o adolescente não são tratados

como prioridade, sendo vistos sem a capacidade de decidir e acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita Teresinha Alves. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

ARENDT, H. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

AVILA, C.M. de **Gestão de Projetos Sociais**. São Paulo: AAPCS, 3ª ed. rev., 2001.

AZEVEDO, J. M. L. de. **“O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica”**, In: Ferreira, N. S. C. e Aguiar, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo; Cortez Editora, 2004

BARBOSA, ANA Mae. **The role of art education in the cultural and artistic development of the individual: developing artist and creative skills**. Paper presented at Unesco International Conference on Education, Geneva, Switzerland, Ago. 1992.

BEHRING, Elaine R. **Política social no capitalismo tardio**. SP: Editora Cortez, 2007.

BEHRING, Elaine Rosseti. Política Social no contexto da crise capitalista. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 302 - 321.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: DF, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

FALEIROS, Vicente de P. **A política social no Estado capitalista**. SP: Cortez, 2007.

FALCONER, Andres Pablo. **A Promessa do Terceiro Setor – um estudo sobre a construção do papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão**. Dissertação (Mestrado), FEA/USP, São Paulo, 1999.

FARIA, Hamilton e GARCIA, Pedro B. **Arte e Identidade Cultural na construção de um Mundo Solidário**. São Paulo: Instituto POLIS, 2001.

FISCHER, Rosa Maria. **O desafio da colaboração – práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor**. São Paulo, Gente, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 (12ª. edição)

FREIRE, Paulo. **Literacy: reanding the word**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1995.

GOHN, Maria da Gloria. **Conselhos populares e participação popular**. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, Cortez, nº 34, 1995.

HUDSON, Mike. **Administrando Organizações do Terceiro Setor: o desafio de administrar sem receita**. São Paulo: Makron Books, 1999.

_____. Lei n 8.742 de 07 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. **O Serviço Social na área da Educação**. In: Revista Serviço Social & Realidade. V 8 N° 1. UNESP, Franca: São Paulo, 1999.

MARTINS, Ângela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 77, p.28-48. Dezembro/ 2001.

MARINO, E. **Manual de Avaliação de Projetos Sociais** São Paulo: IAS – Pedagogia Social, 1a edição, 1998.

MARTINELLI, Talita. **Plano de Trabalho do Serviço Social (Instituto Engevix)**. Florianópolis, 2010.

MARTINELLI, Talita. **Plano de Trabalho do Serviço Social (Instituto Engevix)**. Florianópolis, 2011.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MENDES, Luiz Carlos Abreu. **Visitando o Terceiro Setor (ou parte dele)**. IPEA, Texto para Discussão n.647, Brasília, Maio 1999.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. **O serviço social frente ao Neoliberalismo: mudanças na sua base de sustentação funcional-ocupacional**. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 53, São Paulo, Cortez, nº 53, 1997.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAÑO, E. C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As três idéias de sociedade civil, o Estado e a politização**. In: Continho, Nelson; Teixeira, Andréa de Paula (orgs). Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

NUNES, C. Anísio Teixeira: **a poesia da ação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (orgs). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Elizete Rodrigues e SOUZA, Edmara Martins. **A Assistência Estudantil como espaço de atuação do Serviço Social**. In: XIII Congresso Brasileiro dos Assistentes Sociais. Brasília, 2010.

PAIVA, V. **O populismo e a educação no Rio de Janeiro**: resposta a Darcy Ribeiro. Educação e Sociedade, Campinas, n. 22, p. 134-137, 1985.

PARO, V. et al. **A escola pública de tempo integral**: universalização do ensino e problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

_____. **Relatório Semestral de Atividades do Serviço social (Instituto Engevix)**. Florianópolis, 2010.

_____. **Relatório Semestral de Atividades do Serviço social (Instituto Engevix)**. Florianópolis, 2011.

_____. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação**. Texto apresentado no I Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, no dia 28 de março de 2003 em Belo Horizonte. (mimeo). (arquivo disponível em PDF no ambiente AVEA da disciplina).

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC - São Paulo**: Xamã, 2002.

TORRES, CARLOS ALBERTO. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilemas da Cidadania em Mundo Globalizado**. In: Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação. Carlos Alberto Torres (org). São Paulo: Editora Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003, pp.63-101.

VALARELLI, L. **Indicadores de resultados de projetos sociais**. In: Apoio à Gestão". Rio de Janeiro; site da RITS; 1999.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraesn (org) et al. Educação não-formal. Campinas. S. P. Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

YAZBEK, Maria C. **Classes subalternas e assistência social**. SP: Cortez, 2007.

ANEXO