

**CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL**

MARIANA LEAL DOS SANTOS

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: impressões e expectativas de educadores de uma escola no Recôncavo da Bahia acerca da inserção do assistente social na escola



Milton Dacosta

MARIANA LEAL DOS SANTOS

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: impressões e expectativas de educadores de uma escola no Recôncavo da Bahia acerca da inserção do assistente social na escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Georgina Gonçalves dos Santos

Milton Dacosta

CACHOEIRA-BAHIA
2012

S237 Santos, Mariana Leal dos.
Serviço social e educação: impressões e expectativas de educadores de uma escola no Recôncavo da Bahia/ Mariana Leal dos Santos. – Cachoeira, 2012.
65f. : il.; 22 cm.

Orientador: Prof^o Dr^a. Georgina Gonçalves dos Santos.
Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012.

1. Serviço social. 2. Escola. 3. Professor. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II. Título.

CDD: 360

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: impressões e expectativas de educadores de uma escola no Recôncavo da Bahia acerca da inserção do assistente social na escola

MARIANA LEAL DOS SANTOS

Monografia apresentada ao Colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Georgina Gonçalves dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof^ª. Dr^ª. Valéria dos Santos Noronha Miranda
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof^ª. Ms. Silvia Cristina Arantes de Souza
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Defendido em: ____/____/____

CACHOEIRA-BAHIA
2012

À minha mãe (eternamente), quem edificou os primeiros caminhos para a minha entrada na universidade.

À amiga Zenilda, pelas madrugadas dedicadas aos estudos ao meu lado.

A atividade humana nunca é cega, mecânica, meramente instintiva; ela é uma ação mobilizada pelo sentido que o sujeito lhe confere. O sujeito é um ser de desejo e, como tal, interpreta o mundo, busca seu sentido, age.

Bernard Charlot

AGRADECIMENTOS

- A Deus pelo dom da vida, por ter me dado força e coragem para vencer cada obstáculo imposto pela vida. E olha que não foram poucos!
- A minha família pelo amor incondicional dedicado a mim durante todo esse tempo.
- Às minhas amigas Zenilda Santana, Janice Ferreira, Cristiane Machado, Larisse Brito, Nilzete Maria Benedicto, Judite Ferreira, Marilene Gonçalves, Geisa Souza, Adriele Matos pelo companheirismo, carinho, risadas e angústias compartilhadas.
- Aos meus amigos Ivan Márcio, Jorge Ribeiro, Ivanei Nonato, Antonio Paulo pelo apoio, incentivo, carinho e pelas risadas.
- A Sirlei pela confiança depositada em mim durante esses anos de formação.
- A Liana Flora pelo apoio e suporte que me foi necessário para chegar até o presente momento.
- A minha querida amiga e orientadora professora Dr^a. Georgina Gonçalves dos Santos, pela paciência, carinho e orientação nessa jornada.
- Aos integrantes do grupo de pesquisa/extensão Observatório da Vida Estudantil UFBA/UFRB, em especial a professora Dr^a. Sônia Maria Rocha Sampaio, Letícia e Jacira.
- Agradeço ainda a todos os professores, funcionários e estudantes da escola que realizei a pesquisa por sempre me tratarem como membro dessa comunidade.
- Aos meus professores (as): Marina Cruz Silva, Danielle Lugo, Lúcia Maria Aquino, Lucileide Cardoso, Roberto Evangelista, Ângela Figueiredo, Jucileide Nascimento, Heleni de Ávila, Márcia Clemente, Lucimara Benati, Gabrielle Grossi, Diogo Valença, Georgina Gonçalves, Albany Mendonça, Valéria Noronha, Fabrício Fontes, Clóvis Zimmermann, Marcela Mary, Simone Brandão, Francisco Henrique Rozendo, Silvia Cristina Arantes, Rosenária Ferraz, Ilzamar Pereira, Rosimeire Guimarães, Baldoino Guedes. Pela participação positiva nessa fase importante da minha vida.
- Enfim, agradeço ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva pela materialização do projeto Expandir, que possibilitou a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Tornando possível a realização do sonho de muitos jovens como eu, pertencentes às camadas populares do interior, de cursar o ensino superior em uma instituição laica, pública e de qualidade.

RESUMO

A função civilizatória da escola, uma das instituições mais antigas da civilização, é um tema muito debatido no campo da sociologia da educação. Mas, mesmo reconhecendo a função social da escola, não podemos esquecer que estamos lidando com um tema polêmico e contraditório, afinal, esta instituição nem sempre esteve acessível para a população: a história nos mostra que a educação sempre teve um caráter elitista, classista, sempre houve uma relação direta entre o tipo de educação e a posição que o indivíduo ocupa na pirâmide social. Se tratando do contexto brasileiro, vivenciamos esse processo desde a institucionalização da educação e, mesmo diante das prerrogativas da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro continuou ocupando um papel secundário. As escolas públicas, em sua maioria, são as que sofrem os impactos dessa relação entre governo-educação: se viram e, em certa medida, ainda se vêem diante de problemas estruturais e didático-pedagógicos alarmantes. Diante dessa conjuntura, o Serviço Social tem inclinado sua atenção para a política educacional, intencionando contribuir para o processo de consolidação da educação como um direito social efetivo, de forma que o processo educacional se desenvolva com qualidade e equidade. A escola nesse contexto torna-se, então, um espaço que tem demandado a intervenção de outros profissionais, como o de Serviço Social. No entanto, por não se tratar de um campo historicamente ocupado pelo assistente social, esse trabalho tem o objetivo de investigar juntos aos educadores de uma escola do Recôncavo da Bahia suas impressões e expectativas acerca da inserção do serviço social na escola, buscando investigar junto a este grupo as suas considerações em torno das contribuições que o assistente social pode trazer para o ambiente escolar. Para a sua realização me apoiei nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando como ferramentas de coleta de dados a entrevista compreensiva, a observação participante e o diário de campo. As análises aqui apresentadas apontam na direção de que a escola tem demonstrado suas dificuldades cotidianas em lidar com o estudante e a família. Deste modo, seus educadores assinalam a necessidade de profissionais que venham colaborar para a construção de alternativas para a superação destas dificuldades. Nesta direção, o trabalho aponta que o assistente social, enquanto um profissional que atua no campo da mediação, tem muito a contribuir para o desenho na escola de uma política educacional eficaz e justa.

Palavras-chave: Escola. Professor. Serviço social.

RÉSUMÉ

La fonction civilisatrice de l'école, l'une des institutions les plus anciennes de la civilisation, est un sujet très controversé dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Mais même en reconnaissant la fonction sociale de l'école, nous ne pouvons pas oublier que nous avons affaire à un sujet controversé et contradictoire, après tout, cette institution n'a pas toujours été accessible à la population: l'histoire nous montre que l'éducation a toujours eu un caractère élitiste, classiste, il y avait toujours une relation directe entre le type de l'éducation et de la position de l'individu occupé dans la pyramide sociale. Si vous traitez le contexte brésilien, nous faisons l'expérience de ce processus depuis l'institutionnalisation de l'éducation et, avant même que les prérogatives de la Constitution fédérale de 1988, le système éducatif brésilien a continué à occuper un rôle secondaire. Les écoles publiques, pour la plupart, c'est qui subit les conséquences de cette relation entre le gouvernement et l'éducation: à son tour, dans une certaine mesure, se trouvent encore confrontés à des problèmes structurels et didactiques-pédagogiques alarmants. Face à cette situation, le Service social a basculé son attention à la politique éducative, vise à contribuer à la consolidation de l'éducation comme un droit social efficace, de sorte que le processus éducatif est développé avec la qualité et de l'équité. L'école dans ce contexte devient alors un espace qui a demandé l'intervention d'autres professionnels, tels que les services sociaux. Mais, parce que ce n'est pas un domaine traditionnellement occupé par le travailleur social, cette étude vise à étudier des éducateurs d'une école dans le Recôncavo de Bahia leurs impressions et leurs attentes quant à l'intégration du travail social à l'école, en regardant cette enquête groupe de leurs réflexions sur les contributions que les travailleurs sociaux peuvent apporter à l'environnement scolaire. Pour sa réalisation se pencha sur les hypothèses de la recherche qualitative, à l'aide des outils de collecte de données à l'entrevue complète, l'observation participante et le journal de terrain. Les analyses présentées ici font vers l'école a démontré leurs difficultés quotidiennes dans le traitement de l'élève et sa famille. Ainsi, leurs éducateurs insistent sur la nécessité pour les professionnels qui collaboreront pour construire des alternatives pour surmonter ces difficultés. En ce sens, ce travail montre que le travailleur social, qui travaille en tant que professionnel dans le domaine de la médiation, a beaucoup à apporter à l'école de design pour concevoir une politique éducative efficace et équitable

Mots-clés: école. professeur. service sociale.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | Educação e história | 13 |
| 2.1 | Educação: retornando à história antiga..... | 14 |
| 2.2 | A Educação na Sociedade Industrial: a universalização do acesso à escola e as mudanças daí ocorrentes..... | 20 |
| 2.3 | Pensando a História da Educação no Brasil | 21 |
| 2.4 | A Educação a partir da Constituição Federal de 1988..... | 25 |
| 3 | Escola e Direito Social..... | 28 |
| 3.1 | A Escola Democrática e suas Características | 29 |
| 3.2 | Escola e Serviço Social..... | 32 |
| 4 | Metodologia e Procedimentos de Investigação | 40 |
| 4.1 | Escolhendo a abordagem, os sujeitos e os procedimentos de coleta de dados..... | 41 |
| 5 | Expectativas dos educadores a cerca do Serviço Social na Escola | 45 |
| 5.1 | Caracterizando o Recôncavo da Bahia | 46 |
| 5.2 | Caracterizando o lócus da pesquisa | 47 |
| 5.3 | A escola sob a perspectiva dos educadores | 48 |
| 5.4 | A família sob a perspectiva dos educadores | 51 |
| 5.5 | O Serviço Social sob a perspectiva dos educadores | 54 |
| 5.6 | Expectativas dos educadores acerca Serviço Social no ambiente escolar..... | 55 |
| 6 | Notas Conclusivas..... | 59 |
| | Referências | 62 |

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo campo educacional antecede a minha entrada na universidade. Isso porque, desde os tempos de escola, acreditei na possibilidade de transformar o meu futuro através dos estudos e queria que muitos dos meus colegas também acreditassem nessa possibilidade. Entrar na universidade sempre foi o meu projeto de vida, mesmo sabendo que enfrentaria inúmeras dificuldades, haja vista que, para estudantes de camadas populares egressos de escolas públicas e de cidades do interior, as universidades sempre pairaram no imaginário como algo inatingível.

Quando entrei na universidade, continuei acreditando nesta possibilidade. E praticamente me convidei para participar do grupo de pesquisa do Observatório da Vida Estudantil - OVE¹ que teria como campo de atuação a escola na qual fui estudante. Esta oportunidade aumentou as minhas expectativas em relação ao tema. Estudos já apontam a função civilizatória da escola (CUNHA, 2009), entretanto, esta instituição nem sempre esteve acessível para a população: a história nos mostra que a educação sempre teve um caráter elitista, classista, sempre houve uma relação direta entre o tipo de educação e a posição que o indivíduo ocupa na pirâmide social.

Com a criação dos sistemas de educação de massa, assistimos, no século XX, ao crescimento dos grandes sistemas educacionais: a escola se popularizou e o ensino tornou-se obrigatório imposto pelo Estado. O que era antes um bem raro se tornou um bem comum, entretanto, manifesto de forma contraditória: da mesma forma que inclui o indivíduo, também o exclui com os seus mecanismos de regulação.

Daí entende-se porque a escola formal se tornou uma instituição seletiva, em que a competição entre os mal sucedidos e os bem sucedidos acabam por defini-la como um espaço de produção e reprodução da exclusão social (DUBET, 2003, 2004). A escola, palco de contradições e desigualdades multiplicadas (DUBET, 2003, 2001), de manifestação das expressões da questão social (ALMEIDA, 2000, 2006), revela cotidianamente suas fragilidades, convocando o serviço social para a cena.

¹ O Observatório da Vida Estudantil é um grupo de pesquisa e extensão interinstitucional no qual participam professores e estudantes da UFRB e da UFBA. Atuando na UFRB desde 2009, o OVE tem sua atenção voltada para o itinerário de jovens estudantes do ensino médio e superior. Através de uma pesquisa-ação, realizada em uma escola do Recôncavo da Bahia, o OVE tem o objetivo de aproximar a educação básica da educação superior, promovendo entre os estudantes, a escola e a família a ideia da universidade como uma possibilidade de futuro.

No caso do Brasil, só assistimos à consolidação da escola como um espaço de todos a partir da Constituição de 1988. Entretanto, o sistema educacional brasileiro continuou ocupando um papel coadjuvante. Uma vez em segundo plano, as tensões que surgiram em seu universo foram se intensificando com o seu processo de crescimento. Estas tensões, por sua vez, enfraqueceram as escolas do país, principalmente as públicas, que se viram e, em certa medida, ainda se vêem diante de problemas estruturais e didático-pedagógicos alarmantes.

Nesse sentido, a política educacional se apresenta, de acordo com Almeida (2006, p. 04) como “expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social”. Para o profissional de serviço social, tecnicamente preparado para enfrentar as expressões da questão social, abre-se um campo fértil de atuação profissional.

É por entender a política educacional como uma expressão da questão social que a categoria dos profissionais de Serviço Social tem investido esforços no sentido de fortalecer nossa atuação nesse espaço. A intenção da categoria é contribuir para o processo de consolidação da educação como um direito social efetivo, de forma que o processo educacional se desenvolva com qualidade. Para esse profissional, enquanto garantidor de direitos que atua no trato social e que tem dado contribuições significativas no direcionamento das políticas sociais no campo da saúde e assistência social, atuar na política educacional pode ser um caminho para a definição de ações mais justas e equitativas nas escolas.

Acreditando no grande valor desta investida é que busco apresentar minhas contribuições para o delineamento de ações no espaço escolar para o Serviço Social a partir da experiência do Observatório da Vida Estudantil – OVE. Para nós do Observatório, estar na escola e viver o seu cotidiano durante três anos de pesquisa-ação nos permitiram uma aproximação não apenas com os estudantes, mas também com os educadores. E foi a construção dessa relação com os educadores que possibilitou a realização deste estudo, que para nós se reveste de importância do ponto de vista teórico e prático. Esperamos também poder contribuir para a discussão em andamento no Serviço Social

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata da história da Educação. Nele narro como se deu o processo de evolução da educação e das escolas, sua abertura com a revolução industrial e institucionalização por parte do Estado. Trato ainda das particularidades desse processo no Brasil e a importância da Constituição de 1988 para a consolidação da educação como um direito social universal.

No segundo capítulo “Escola e Direito Social”, discuto as características dessa escola democrática que se abre para a população, mas que contraditoriamente a exclui com os seus

mecanismos de regulação. Apresento ainda uma discussão sobre o olhar do Serviço Social para esta instituição e os objetivos da profissão como um fator positivo para a concretude das ações da escola.

No terceiro capítulo, apresento os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, os mecanismos de escolha dos sujeitos investigados e a relevância da pesquisa qualitativa para o seu desenrolar.

No quarto capítulo, apresento o resultado da pesquisa. Discuto as impressões e expectativas dos educadores acerca da inserção do Serviço Social na escola, apresentando a escola e o serviço social sob a perspectiva desses educadores, as contribuições que o Serviço Social pode trazer para o ambiente escolar e o que eles esperam do Serviço Social na escola.

Nas considerações finais, apresento um quadro com as atribuições do Serviço Social na escola de acordo com os professores e aponto a importância do trabalho interdisciplinar e de uma prática investigativa para o êxito do trabalho nessa instituição.

1º Capítulo



Cândido Portinari

2 Educação e história

2.1 Educação: retornando à história antiga

Ao voltar o passo e penetrar na história antiga, podemos perceber o quanto a educação teve um caráter elitista, classista e paradoxal ou, como sintetiza Gennari (2003), sempre houve uma relação direta entre o tipo de educação e a posição que o indivíduo ocupa na pirâmide social. Historicamente, a utilização do processo educacional pelos grupos dominantes como um meio para moldar a massa populacional sempre serviu como uma estratégia de reprodução das desigualdades sociais.

Nas sociedades tribais, o conhecimento era transmitido para os jovens de maneira difusa, através da imitação dos gestos dos adultos nas atividades cotidianas e nas cerimônias dos rituais. A educação nessa fase era o instrumento central para a sobrevivência do grupo e fundamental para transmissão e desenvolvimento da cultura. Além disso, a ação educativa acontece paralela à divisão do trabalho (entre homem e mulher, entre os “especialistas do sagrado” e da defesa e grupos de produtores). A família aparece como principal reprodutor das estruturas sociais e culturais, não havendo alguém especialmente destinado à tarefa de ensinar.

Já no período de transição da sociedade primitiva para a civilização, conhecido como Antiguidade Oriental, tem-se o surgimento da escrita e criação da cidade e do estado. A princípio, devido ao seu caráter esotérico e sagrado, o conhecimento da escrita era restrito. Havia, entretanto uma preocupação com a educação e os livros sagrados, os quais deveriam trazer regras ideais de conduta e enquadramento das pessoas nos rígidos sistemas religiosos.

As sociedades orientais eram divididas em classes compostas por lavradores, comerciantes e artesãos, que não tinham direitos políticos e nem acesso ao saber formal. Este por sua vez estava destinado exclusivamente aos filhos dos funcionários pertencentes à classe dirigente. Em outras palavras, a maior parte da população estava excluída da escola e restringida à educação familiar informal, tendo início assim o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para a classe dominante. Neste momento, a educação é utilizada como instrumento de manutenção da cultura dominante.

Gennari (2003) e Manacorda (1997) nos instrui a respeito dessa fase da história da educação. Gennari (2003) nos remete ao Egito Antigo para exemplificar que o saber não era democratizado e que o acesso à educação era privilégio de um grupo restrito. Para o autor dentre os quatro grupos que recebiam um ensino diferenciado está o faraó e os senhores da

corde, os escribas e todos aqueles que se dedicavam às funções administrativas, os artesãos e, por último, os escravos.

Inicialmente, o ideário pedagógico era pautado para os interesses e necessidades do grupo, mas, diante das mudanças sociais, a educação passou a ser diferenciada para cada segmento da população, num processo educativo que englobava ensinamentos morais e comportamentais a um determinado grupo dominante: os ensinamentos eram em forma de conselhos, dirigidos apenas aos filhos e membros dos segmentos dirigentes. Segundo Francisco Filho (2005), a pedagogia da época era praticada pela repetição e memorização. A autoridade do mestre sempre imperava, inclusive com castigos físicos, para que o aluno pudesse viver numa sociedade onde a ascensão social seria quase impossível (p. 16).

Os filhos do faraó, seus futuros conselheiros e os nobres do Egito eram educados para dominar a arte da palavra, afinal, para comandar e pôr ordem na sociedade é imprescindível dominar a arte da palavra. É indispensável saber falar em público, tanto para intervir nos conselhos restritos do poder, como para convencer a multidão, acalmar seus ânimos, justificar a repressão dos descontentes e reafirmar os valores dominantes como os únicos capazes de organizar a sociedade (Gennari, 2003).

De acordo com Manacorda (1997), foi na sociedade egípcia que pela primeira vez na história se definiu a oratória como a arte política do comando. Falar bem era, então, conteúdo e objetivo do ensinamento, princípio que perdurou durante a formação das castas dirigentes nas sociedades antigas. Mas, dominar a arte da palavra não significa necessariamente dominar a arte da escrita. No círculo dos nobres e da família do faraó, não havia a preocupação em ensinar os filhos a escrever.

A escrita era tida como um instrumento de registro dos atos oficiais e administrativos e, portanto, uma tarefa destinada aos escribas, que aprendiam a arte com os pais. O ensino, nesses círculos de poder, impunha que estas pessoas incorporassem ao aprendizado um profundo sentimento de obediência e submissão (GENNARI, 2003). Manacorda (1997, p. 28) sintetiza bem esse aspecto ao afirmar que “num reino autocrático, a arte do comando é também, e antes de tudo, arte da obediência: a subordinação é uma das constantes milenares desta inculturação da qual, portanto, faz parte integrante o castigo e o rigor”, ou seja, “pune duramente e educa duramente”! (Idem) e, com o rigor, o conservantismo e a perpetuação imutável desta educação de pai para filho.

Isso se confirma nas formas de aprendizagem designadas aos artesãos e a população. Para estes grupos, o ensino estava ligado ao aprendizado para o exercício de uma profissão, geralmente transmitidas pelos pais ou parentes. Quanto ao escravo, estava excluído de todo

processo que incorporasse o aprendizado de uma arte ou de um ofício: o que lhe restara é “o capataz como seu professor e o chicote como único recurso pedagógico que lhe ensinará com o sangue a trilhar o duro caminho da submissão e da dor” (GENNARI 2003).

Mas, é importante ressaltar que nenhum sistema social se mantém no poder apenas sob a repressão. Uma sociedade não é onipotente e, portanto, está suscetível a mudanças. Adaptar-se a estas mudanças se constitui numa condição *sine qua non* e assim se deu com o mundo egípcio: a sociedade mudou e forçou o ensino destinado aos faraós a adaptar-se às mudanças (GENNARI, 2003).

A divisão da estrutura social em feudos trouxe a possibilidade dos nobres de governarem de forma mais autônoma face ao poder do faraó e fez com que o ensino destinado às elites incorporasse uma “formação mais aprimorada do homem político e a educação física como parte da preparação necessária para eventuais enfrentamentos nos campos de batalha” (GENNARI, 2003, p.). Para os segmentos da sociedade não nobres, mas futuros ocupantes de cargos políticos existiam as escolas especiais, pautadas no modelo da escola palaciana para os nobres (FRANCISCO FILHO, 2005).

Mas, quando a arte do falar bem para manter o domínio passa a ser utilizada por segmentos não dominantes, precisamente os demagogos e charlatões, essa ordem social começara a declinar: houve o fechamento das escolas especiais para que não existissem oradores do povo, restando apenas à escola para a nobreza e a aprendizagem passou a se dar pelo método da repetição e memorização. Francisco Filho (2005, p. 16) explica: “até aquele momento, a escrita servia para guardar a memória histórica, ajudar na administração civil e militar e ser um instrumento de comando”.

Os escribas, a quem era designada a arte da escrita, passaram a assumir um lugar importante na estrutura social, na medida em que acumularam um grande conhecimento da tradição histórica e interferiram diretamente na escolarização dos nobres, já que lhes cabiam a função de produzir ou orientar a produção de materiais didáticos e o estabelecimento da organização escolar dos nobres, caracterizado pela rigidez de horários e disciplinas.

Após as invasões hicsas, os escribas tornam-se figuras ainda mais importantes: diante da invasão, era preciso formar um exército de guerreiros que tivessem preparados para a guerra, mas com conhecimento da tradição e da cultura. Nesse contexto, a arte do bem falar não tinha mais importância: “sábio era aquele que conhecia a tradição contida nos livros, que acumulou a antiga sabedoria, que valorizava os livros, visitava bibliotecas, pesquisava o conhecimento e preparava as novas gerações” (FRANCISCO FILHO, 2005, p. 18).

A escola assume então novas características. Houve uma exaltação da técnica de instrução, passando a assumir as funções de preparar guerreiros, escribas, sacerdotes, no círculo da nobreza. Para os mais humildes, permaneciam os moldes da aprendizagem na família.

Permanecemos ainda na civilização antiga, pensemos na antiguidade grega, marcada pelo ideário de desenvolvimento individual do ser humano e vejamos que se muda de civilização, mas o monopólio do conhecimento permanece. A infância nesse momento não era valorizada e não se fazia grandes investimentos na educação das crianças. Elas ficavam à margem da vida social ou eram submetidas à violência, ao estupro, ao trabalho e até mesmo ao sacrifício. Centrada na formação integral dos indivíduos, a educação grega, enquanto não existia a escrita, era ministrada pelas famílias, de acordo com a tradição religiosa.

Com o surgimento da polis grega, surgem também as primeiras escolas. No entanto, a educação formal continuou elitizada. A escola atendia apenas aos jovens de famílias tradicionais da antiga nobreza ou dos comerciantes enriquecidos. Como a formação nessas escolas estava mais direcionada ao aspecto esportivo em detrimento ao intelectual, a difusão das letras e dos cálculos demorou um pouco a acontecer.

Porém, a partir do século V a.C., surge uma nova demanda para educação. Para além de formar o homem, a escola deve também agora formar cidadãos. Eis que surge o modelo ideal de educação grega, ou Paidéia. Um tipo de formação adequada à criança para fazê-la crescer e tornar-se homem. Dessa forma,

A noção de Paidéia se afirma de modo orgânico e independente na época dos sofistas e de Sócrates e assinala a passagem explícita – da educação para a Pedagogia, de uma dimensão teórica, que se delineia segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a Pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como episteme (BRUM, 2011, p. 4).

O ideal de educação grega estava em consonância com as aspirações da sociedade aristocrática e tinha como fundamento o conceito de honra, valor, espírito de luta, sacrifício. A educação era recebida nos palácios ou castelos dos nobres. Esses estudos eram divididos em duas partes: a primeira tratava-se do aprimoramento físico: devia-se aprender a manejar armas, praticar jogos e esportes; a segunda tratava-se do aprimoramento “intelectual”: aprendia-se música, oratória, cortesia, boas maneiras, astúcias (FRANCISCO FILHO, 2005).

Em Esparta e Atenas, duas cidades gregas importantes, a educação apresentava características distintas. O objetivo da educação em Esparta era formar soldados fortes para

enfrentar as guerras e conquistar outros povos. Em Atenas os homens viviam na pólis e “a preocupação era com a educação cívica, espiritual e política da juventude” (FRANCISCO FILHO, 2005, p. 70). Mas, as guerras civis enfraqueceram a Grécia, que passou ser dominada pela Macedônia e “a educação grega passou a ser helenística e tentou à universalização, deixando de ser uma preocupação particular para ser pública, municipal” (idem). Como no Egito, os métodos de ensino se baseavam na memorização, com dura disciplina e pesados castigos físicos.

Grandes centros educacionais nasceram neste período com a preocupação com as ciências, e a filosofia. Data deste período também, o estudo da gramática, da retórica e da filosofia, o Trivium. Da aritmética, da música, da geometria e da astronomia (Quadrivium). De acordo com Francisco Filho (2005), a cultura helenística foi uma mescla da cultura grega com a cultura oriental dos países conquistados pela Macedônia.

Chegamos a Roma Antiga e aqui também se nota que a educação era um privilégio de poucos. Como enfatiza Gennari (2003): não existe o livre acesso do povo simples à arte da palavra. As escolas eram um meio para capacitar um grupo restrito de indivíduos. À família patriarcal – datada desta época – era conferida a educação dos filhos e o pai, como chefe e dono dos membros da família, era artífice de seus filhos. A educação no seio dessa família visa, basicamente, o ensino das letras, do direito, do domínio da retórica e das condições para desempenhar as atividades políticas, típicas das classes dominantes.

A educação romana recebeu inúmeras influências da grega. A princípio, a educação no período Romano estava ligada à formação moral e física. A família ocupava o papel mais importante nesse processo. O pai figura central, era responsável por formar o futuro cidadão, no entanto a mãe (mulher) não é reconhecida como sujeito educativo que controlava a educação dos filhos, que era confiada a pedagogos e mestres. A “preocupação era com a educação voltada para ação, para a vida com a vida [...]. Não se dava atenção à poesia, ao belo como os gregos, nem à pesquisa desinteressada e à formação intelectual” (FRANCISCO FILHO, 2005, p. 83). A conquista da Grécia provocou modificações significativas na cultura e na educação romanas.

A partir do século II foram organizadas em Roma as escolas segundo o modelo grego, destinada à formação gramatical e retórica, ligada a língua grega. Porém, um século depois foi fundada uma escola de retórica latina, que reconheceu a literatura e a língua romana. Pouco tempo depois, o espírito prático, próprio da cultura romana, levou a uma sistemática organização das escolas, divididas por graus e providas de instrumentos didáticos específicos (manuais).

Quanto aos graus, as escolas eram divididas em: 1. Elementares (destinadas a dar a alfabetização primária: ler, escrever e, frequentemente, também calcular); 2. Secundárias ou de gramática (nas quais se aprendia a cultura nas suas diversas formas: desde a música até a geometria, a astronomia, a literatura e a oratória); 3. Escolas de retórica – política, forense, filosófica etc. – onde se elaboravam os discursos sobre exemplos morais e os debates sobre problemas reais ou fictícios.

Tal escola funcionava em locais alugados ou na casa dos ricos; as crianças dirigiam-se para lá acompanhadas do *paedagogus*, passavam boa parte do dia na escola e eram submetidas à rígida disciplina do *magister*, que não excluía as punições físicas. Existiam também as escolas para os grupos inferiores e subalternos, embora menos organizadas e institucionalizadas. Eram escolas técnicas e profissionalizantes, ligadas aos ofícios e às práticas de aprendizado das diversas artes. As técnicas eram ligadas, num primeiro momento, ao exército e à agricultura, depois ao artesanato, e por fim ao artesanato de luxo.

Com a criação do império Romano, a educação deixou de ser particular para tornar-se pública. Foram fundadas escolas municipais, sob a responsabilidade do Estado e, junto a estas mudanças foi concedido direito de cidadania aos mestres, ficando os professores dispensados de pagar impostos; foram criadas cadeiras oficiais de retórica, cadeiras de filosofia e bolsas para estudantes necessitados.

Com o surgimento da Idade Média – marcada pela supremacia da Igreja Católica – conhecida como século das trevas, os modelos educativos apresentam uma face extremamente conservadora: seus parâmetros fundavam-se na concepção do homem como criatura divina, de passagem pela Terra e que deveria cuidar, em primeiro lugar, da salvação da alma e da vida eterna. Ou seja, o oposto dos modelos anteriores.

Neste momento, a Igreja torna-se responsável pelos modelos educativos e pelas práticas de formação, passando a organizar as instituições de ensino e promover suas intervenções, além de discutirem no seu interior as práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que era peculiar também deste período o dualismo social das teorias e das práxis educativas. A história da educação começa a traçar caminhos diferentes com a introdução da sociedade industrial.

2.2 A Educação na Sociedade Industrial: a universalização do acesso à escola e as mudanças daí ocorrentes

“A educação é hoje para a sociedade informal o que foi ontem a energia elétrica para a sociedade industrial” (CASTELLS apud GOUVÊA, P. 12). Tomando como base essa premissa, a escola, enquanto instituição legítima do processo educacional tem uma função primordial frente aos sujeitos que dela necessitam, principalmente os pertencentes aos estratos mais baixos da população, que só tem a escola como referência para mudança de suas vidas. Mas, para as escolas, em especial as públicas, o exercício de sua função socializadora, educativa, política e cultural se vê marcada por entraves historicamente datados.

Como é possível perceber, a escola, enquanto instituição legítima do ensino surgiu em Roma, mas seu momento de ascensão data do final do século XVI. A educação formal, como já explicitado, era um bem raro e só quem tinha acesso às escolas eram os filhos das classes abastadas. A escola era, portanto, um espaço privilegiado da elite.

Mas, as mudanças ocorridas na sociedade no século XIX – a Revolução Industrial – foram determinantes para a alteração dessa realidade. As novas demandas que se apresentaram ao mercado de trabalho e a necessidade de “especialização” da mão-de-obra fez com que o aumento do número de escolas se tornasse o caminho mais propício para o desenvolvimento das sociedades capitalistas.

Assim foram criados os sistemas de educação de massa e, no século XX, assistiu-se ao crescimento dos grandes sistemas educacionais. A escola nesse período sofreu grandes transformações para acompanhar o novo momento histórico, como mostra Francisco Filho (2005, p. 153-154).

Com a organização da classe operária houve pressão para que a educação fosse melhorada. A ideia de uma escola boa para todos ainda era um sonho e a possibilidade de se criar um ensino público, gratuito e obrigatório, passou a ser vista como o melhor caminho para se chegar à democracia

Dessa forma, a escola se popularizou e o ensino tornou-se obrigatório e imposto pelo Estado. O que antes era um bem raro tornou-se, na sociedade moderna, um bem comum: “[...] o sistema escolar conheceu uma democratização quantitativa incontestável graças à ampliação do acesso aos bens escolares reservados aos ‘herdeiros’ e a alguns ‘bolsistas’” (DUBET, 2008, p.26). Ainda assim, a escola não deixou de ser o lócus prioritário da elite, pois, diante do discurso igualitário proferido pela sociedade contemporânea, há, no sistema educacional, dentro e fora do espaço escolar, uma competição igual entre os desiguais. Ou seja, há uma

competição entre a escola do rico e do pobre; há uma competição dentro dessas escolas entre os mais inteligentes e os menos inteligentes, de uma maneira que

[...] O sistema escolar funciona como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para habilitações relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade. O fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja, através da seleção escolar, uma seleção durante os estudos (DUBET, 2008, p.28).

É nesse sentido, Francisco Filho (2005, p. 153) afirma que essa “*nova escola*”, manteve algumas características da sua antecessora, continua a discriminar os mais pobres, de maneira que: “enquanto os filhos dos ricos recebiam ensinamentos para chegar ao nível superior, os filhos dos trabalhadores eram alfabetizados e dominavam somente os conhecimentos necessários ao exercício das funções urbanas”.

As barreiras que impediam o acesso à escola foram dissolvidas, mas, em compensação, como destaca Dubet (2001), ela se tornou mais hierarquizada quando tais barreiras foram substituídas pelos níveis e os estudantes das escolas públicas, em sua maioria oriundos de famílias pobres, não conseguem lidar com essa realidade.

2.3 Pensando a História da Educação no Brasil

A escola, uma das instituições responsáveis pela socialização e transmissão de valores, saberes e habilidades fundamentais para a formação do sujeito, representou e representa para a maioria da população que historicamente esteve excluída de seus bancos, a esperança de um futuro melhor, ainda que essa escola mantenha suas antigas características: discriminar os mais pobres (FRANCISCO FILHO, 2009; DUBET, 2004; GOUVÊA, 2000).

As palavras de Freitas e Bicas (2009) nos esclarecem muito bem essa compreensão em torno da escola:

Num cenário de contínua instabilidade, as angústias e esperanças dos que saíram do campo e, de certa forma, nunca se instalaram plenamente nas cidades, fizeram acumular, geração após geração, a expectativa de que a escola oferecesse aos seus filhos um futuro melhor (FREITAS E BICAS, 2009, p. 11).

A discussão em torno da educação no Brasil é longa. Para começar, o acesso ao ensino só se tornou universal após a constituição de 1988: durante séculos o país negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2008). O reconhecimento da educação como direito público subjetivo veio, portanto, como uma forma de superação dos entraves que impediam a construção de uma política de educação incluyente. Para entender como se deu esse processo, é importante retrocedermos.

A história aponta que o surgimento da educação formal no Brasil está atrelado a chega dos portugueses. Entretanto, as primeiras promessas de expansão da educação pública no Brasil datam do século XIX, mais precisamente na década de 1870, período das primeiras propagandas republicanas, que, como revela Freitas e Bicas (2009), muito comentada e pouco difundida, essa escola de “massa” só se expandiu efetivamente no século XX.

O início do século XX foi marcado por diversas críticas ao Estado por se manter inerte diante da desagregação social que se estabelecia, conservando-se com características altamente privatistas e não respondendo às demandas inerentes à ordem republicana estabelecida há algumas décadas.

A essa desagregação, considerada como uma espécie de degeneração ancestral, se somavam os discursos que colocavam em circulação imagens da precariedade de um povo que, perdido na própria inconsistência, carecia de ser curado, escolarizado, moralizado e inserido na ordem do trabalho urbano que, por suposto, estaria a influenciar a reconfiguração do país em termos mais modernos” (FREITAS e BICAS, 2009, p. 40).

A falta de escolarização da massa populacional era entendida como uma doença social e em alguns momentos o analfabetismo foi considerado o gerador de todos os males da nação. Era preciso superar essa deficiência, regenerar o povo, para que o país de fato se tornasse uma República. Logo a expansão da educação formal era imprescindível, urgente, principalmente porque o Brasil vivenciava o processo de urbanização que requeria mão de obra especializada para assumir as funções urbanas.

A escola pública começa a mostrar os sinais de expansão na década de 1920 depois de algumas reformas educacionais e ganha relevo, sobretudo na década de 1930, quando se visualiza um número expressivo de ofertas de vagas públicas. A escola abre-se para a população, entretanto, como releva Freitas e Bicas (2009, p. 12-13) “mesmo em momentos nos quais os portões das instituições públicas se abriram para grandes contingentes

populacionais, alguns sujeitos de direito permaneceram por mais tempo à margem, como se a expansão da educação pública não lhes dissesse respeito”.

Pouco à pouco o Brasil ganha o status de país predominantemente urbano e em decorrência disso a escola pública foi se tornando a escola popular de massa. A escola pública ganha o status de lugar de pobre, da qual as camadas médias querem manter distância. Isso em certa medida vai contribuir para a depreciação da educação pública e o desmonte do seu aparato institucional: a escola pública, que, vale ressaltar, deixou de ser sinônimo de qualidade a partir do momento em que ela chega aos subúrbios como direito conquistado, mas social e politicamente depreciada (FREITAS E BICAS, 2009). Quanto à restrição na qualidade dos ganhos, Freitas e Bicas (2009, p. 19) assinalam:

Essa restrição na “qualidade do ganho” se deu na medida em que a expansão muitas vezes foi assimilada socialmente como conquista de direito, mas também foi percebida como aquisição de um serviço precário oferecidos às pessoas consideradas muitas vezes indistintamente como “pobres que vivem em situações precárias”.

O que justifica a depreciação da escola pública, outrora qualificada, foi o seu próprio processo de expansão que abarcou em seu seio a massa (FREITAS E BICAS, 2009). Essa é uma realidade que envolve todas as políticas sociais implementadas no Brasil: na medida em que elas aparecem como um direito, aparecem também imbricadas de uma característica preconceituosa e revela a face de um país preconceituoso e desigual que distingue quem é e o que é bom ou ruim, de forma que “se é para pobre, qualquer coisa serve”. Esse pensamento ainda permanece vivo e vem descaracterizar as lutas pela conquista da cidadania no país.

Não é a toa que essa escola acessível, agora destinada a transmitir à massa os ensinamentos para o exercício de funções urbanas e não para chegar ao nível superior, negou e continua negando a essa população o acesso a um ensino que lhes permita alcançar um nível social mais elevado nesta sociedade competitiva, pois

O importante nesse mundo em que vivemos não é mais a máquina e nem a tecnologia, “mas a capacidade das pessoas processarem informações, criar alternativas e resolver problemas [...]. Assim, a educação deve desenvolver em cada pessoa sua capacidade cognitiva e analítica e quem não for alcançado por um sistema educacional eficiente, terá poucas chances num mundo que cada vez mais individualiza o sistema de trabalho e no qual a inclusão (ou exclusão) depende cada vez menos da inserção coletiva das pessoas” (GOUVÊA, 2000, P. 12).

Nesse caminho, há de concordar com Freitas e Bicas (2009) de que a expansão da educação pública no Brasil se fez acompanhar da difusão do argumento de que a qualidade do serviço educacional está diretamente relacionada à qualidade da clientela. Em linhas gerais,

A educação pública que se configurou no Brasil não foi somente resultado de um descaso proposital de Estado visando empobrecer um sistema para atender “na medida exata” as demandas da produção que se modernizava. A construção social da escola pública, no Brasil, não foi e não é somente um “reflexo” da estrutura econômica. Essa escola também resultou da opinião que várias camadas sociais compartilharam a respeito dos seus próprios direitos de mobilidade, os quais não se apresentaram sem demonstrar também uma disponibilidade a procurar na esfera privada os signos de sua distinção de modo a fazer com que instituições básicas da plataforma republicana como a escola pública e o hospital público, por exemplo, em menos de um século fossem convertidos em símbolos de decadência social para alguns ou em expressão de homologia entre o que são os pobres e o que são as instituições que os pobres frequentam, ainda que seja inconsistente a presunção de que a escola pública só receba aluno pobre (FREITAS & BICAS, 2009, p.22).

Juridicamente, os direitos relacionados à obrigatoriedade e gratuidade no acesso à educação primária foram consolidados na Constituição de 1926 e se revelando como um marco na história da educação pública, pois propõe uma intervenção direta do Estado na ordem social. Na década de 1930, o Estado engendra uma trama de ações que resultaram na multiplicação da escola pública na forma exclusiva de escola estatal, entretanto, o acesso ao ensino secundário era dificultado porque, mesmo ocorrendo uma oferta crescente de ensino primário, essa oferta era irregular quanto à distribuição regional. Ademais, o Estado havia decretado o exame de admissão, cujo rigor era altamente excludente, o que tornava a entrada e permanência da criança pobre na escola um desafio.

Na década de 50 e 60, ocorreu uma ampliação da cobertura dos serviços escolares, na tentativa de superar essa dualidade formal do sistema educacional: o estado passou a responder as demandas dos grupos populares, tanto no que se refere à ampliação das vagas no ensino primário quanto à expansão do ensino secundário. Contudo, na prática, o que se revela é o caráter excludente do sistema educacional: o acesso à escola ainda era negado à grande massa populacional, de forma que “não somente o acesso era expressão de precariedade, mas também a permanência na escola era uma questão com índices desoladores” (FREITAS & BICAS, 2009, p. 185).

Diante deste aspecto, Freitas e Bicas (2009) sintetiza, a partir do estudo de Anísio Teixeira, que a função da escola pública estava “subordinada de forma perversa a um caráter

excludente, seletivo, que possibilitava apenas a uma pequena elite as condições de frequentar os quatro anos de escola primária, depois o ensino médio e, por fim, chegar ao nível superior” (FREITAS & BICAS, 2009, p. 186).

É somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que assistimos definitivamente à universalização do direito à educação: houve a incorporação da educação de adolescentes, de jovens e adultos e da educação infantil junto ao conjunto das obrigações governamentais que se expressaram em políticas educacionais para todos e que se consolidaram no pós 1988.

2.4 A Educação a partir da Constituição Federal de 1988

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, assistimos ao alargamento da oferta de ensino para a população. No plano educacional, assistimos à universalização do acesso à escola, com a reforma da educação básica, que passou a compor o tripé educação infantil/ensino fundamental/ensino médio e a receber alunos de todos os níveis e faixas etárias. Na educação básica, as escolas públicas se tornaram majoritárias, um fator positivo diante do alto índice de analfabetismo no país.

Essa conquista é resultado de uma série de lutas travadas em torno do direito à educação e que definiram o seu perfil no processo da constituinte de 1988 e, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, a educação foi positivada como direito. Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, revelou que o longo caminho percorrido para sua universalização estava em vias de fatos.

Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, era preciso agora construir uma escola de todos e para todos. Entretanto, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal.

De acordo com Cury (2008), a LDB captou esse espírito e o traduziu pelo conceito de “educação básica” – base de sua sustentação – um conceito inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento através da escola. A educação escolar é, pois, erigida como bem público, um direito de todos e dever do Estado e da família, cujo fim é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, devendo ser oferecida com qualidade. No entanto, esta qualidade, se analisarmos a trajetória da educação básica, ainda carece de inúmeras medidas para se tornar uma realidade na sociedade brasileira.

Não se pode negar que tivemos avanços na política educacional, entretanto, as mudanças ocorridas após a reforma da educação básica não permitiram e ainda não têm permitido à população o acesso a um ensino de qualidade que lhe permita melhor inserção no mercado de trabalho ou alcançar níveis mais elevados de escolarização.

A escola pública por muito tempo enfrentou e ainda enfrenta dificuldades transfiguradas nas condições infraestruturais e/ou didático-pedagógicas: sucateamento e/ou depredação de prédios escolares ou a falta deles para atender à demanda, déficit no quadro de professores e outros funcionários, violência, desestímulo e/ou descompromisso de alguns professores. Essas fragilidades do sistema público de ensino tendem a contribuir para a perpetuação da ideia de que a escola pública é ruim, negligenciando o direito à qualidade ora colocada em evidência na CF/88 e na LDB.

Vê-se também neste período que se instaura uma dualidade dentro da educação básica: as portas da escola começam a se abrir para a população, mas esse processo de abertura acontece concomitante à efetivação do ideário neoliberal no Brasil, que vai funcionar como uma válvula de desmantelamento da reforma democrática anunciada na Constituição de 1988 no terreno da política social. De acordo com Gentili (1995), o neoliberalismo conseguiu impor suas políticas antidemocráticas quando pôs a baixo o reconhecimento do direito à educação como um direito social e do aparato institucional que faz esse direito acontecer: a escola pública.

Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais [...]. O Estado pouco ou nada pode fazer para melhorar a qualidade educacional sem produzir o efeito perverso contrário: *nivelar por baixo* (GENTILI, 1995, p. 246, grifos do autor).

Essa estratégia neoliberal de despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado de mercadoria em direção ao objetivo de mercantilização pôs em risco o projeto de escola gestado para todos e, como consequência, o aumento do número de escolas públicas não se viu acompanhar da qualidade que se pretendia. Uma vez ruins, não serviriam para os

segmentos da elite que foram buscar na iniciativa privada uma marca que a diferenciasse da massa: o ensino de qualidade.

Na educação superior a investida neoliberal encontrou um campo mais fértil: o setor privado teve uma participação maciça e naquele momento assistiu-se a um processo sucateamento das universidades públicas e a ampliação das universidades particulares, o que marca o processo de mercantilização do ensino superior, com grande ênfase nos governos FHC. Vive-se, novamente, uma situação de avanço-retrocesso no direcionamento da política educacional: na medida em que as escolas públicas crescem e se preparam para recepcionar os filhos dos trabalhadores, ainda que diante de inúmeras dificuldades, as universidades públicas permanecem em número reduzido, fechadas para esse grupo que historicamente foi excluído de seus espaços.

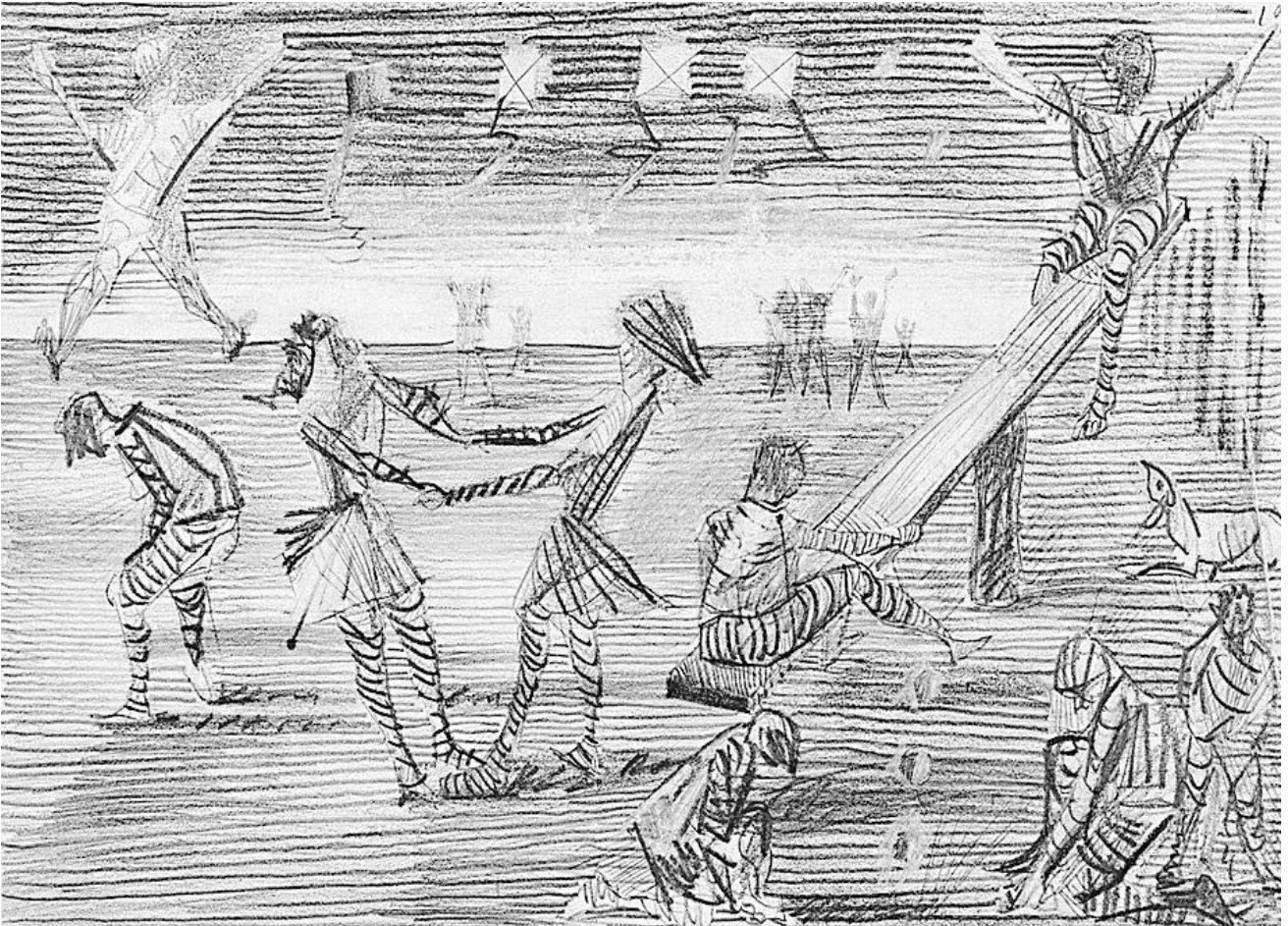
Ainda que sob a égide da política neoliberal, pudemos assistir nos últimos dez anos a mudanças marcantes na política educacional. No âmbito da educação básica, em 2007 é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujo objetivo é promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação levando-se em conta as diferenças regionais, seu desenvolvimento econômico e social.

No âmbito da educação superior, testemunhamos o processo de reforma iniciado em 2003 através do Programa de Expansão Fase I e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Como resultado desse processo, observa-se um aumento considerável do número de universidades e campi no Brasil – o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 em 2011, com a implantação de 100 novos campi e 14 novas universidades² – e junto com essas universidades foi desenhado um conjunto de políticas que permitiram a entrada de estudantes pobres na vida universitária: em 2007, o número de vagas em cursos presenciais em graduação totalizava 132.450 e em 2008 as universidades federais ofertaram um total de 147.277 vagas, o equivalente a um aumento de 14.826 novas vagas³.

² Dados retirados de: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/Reuni 2008 – relatório de primeiro ano, 30 de outubro de 2009.

2º Capítulo



Cândido Portinari

3 Escola e Direito Social

3.1 A Escola Democrática e suas Características

É da máxima de todos que vivemos em uma sociedade democrática de direito. As sociedades democráticas (ou modernas), das quais a escola faz parte, são justas: todos possuem os mesmos direitos e disputam de forma igualitária por tais direitos. A escola, enquanto reflexo das condições sociais do universo em que está inserida, não é diferente: ela atende aos princípios de justiça, pois acolhe a todos e lhes dá a oportunidade de participar e competir no jogo que se torna a vida escolar e, buscando perpetuar esse princípio, ela se torna um espaço excludente (DUBET, 2003).

O que justifica e legitima essa divisão hierarquizante e dualizada das sociedades modernas é o *principio do mérito*, que sustenta as ideologias meritocráticas e do individualismo competitivo (GENTILI, 1999). De acordo com Dubet (2003), o princípio meritocrático nasce com a sociedade moderna e pauta-se na igualdade de direitos dos cidadãos perante a lei. Se todos são legalmente iguais, devem “competir” com as mesmas regras, de modo que, “os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar o seu lugar junto aos mais capazes” (LIBÂNEO, 2010, p. 23).

Sob essa égide nasce a nova escola: popular, obrigatória e imposta pelo Estado, mas contraditória na medida em que defende o discurso igualitário proferido pela sociedade moderna, movida pela dual inclusão/exclusão onde se assiste uma competição igual entre os desiguais. Ela é um espaço comum a todos, mas o princípio meritocrático e a seletividade presente em seu interior “encaminha os alunos mais fracos para trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e precariedade” (DUBET, 2003, p. 35). Assim o mesmo princípio que iguala os alunos também os desiguala, fazendo com que eles se sintam “culpados pelo seu fracasso, percam sua autoestima e, como reação, podem recusar a escola, perdendo a motivação e tornando violentos” (DUBET, 2004, p. 543).

Essa escola meritocrática, ao selecionar os melhores e mais inteligentes, exclui e relega os demais ao fracasso. Uma vez nesta condição, eles (os fracassados) “perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos” (idem).

É daí que surgem os problemas relativos à aprendizagem, a escola perde seu atrativo social e a violência cresce cada vez mais em seu interior. Em relação às escolas públicas, onde se encontram os alunos economicamente desfavorecidos, esse fenômeno apresenta

características mais duras. A afirmativa de Connell (1994, p. 14, grifos nossos), exemplifica essa situação: “no interior das instituições formalmente igualitárias, crianças proletárias, pobres [...] **continuam** a ter desempenho inferior, em testes e exames, ao de crianças advindas de famílias ricas ou da classe média, **estão** mais sujeitas a reprovação e a evasão escolar”.

Essas situações mostram porque era/é difícil para os estudantes oriundos de famílias pobres alçarem níveis maiores de escolarização, pois “quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido” (DUBET, 2004, p. 542).

De acordo com Giovanni (2011), os estudos de Dubet (2003; 2004) trazem contribuições na medida em que apontam que as mudanças no papel social da escola hoje se dão em duas direções: a primeira, a utilização e rentabilidade dos diplomas e a falta de qualificação escolar que, atrelada a um mercado do prestígio e da reputação da escola, provoca uma desqualificação social ou uma quase exclusão; a segunda, entrada de um novo público de alunos e professores oriundos da massificação escolar, que provoca um sentimento de distância cultural e estranhamento dos alunos em relação às normas e regras escolares e dos professores em relação aos alunos.

Para Bourdieu, a escola não se configura uma instância neutra que transmite uma forma de conhecimento, e que avalia os alunos com base em critérios universalistas. Para o sociólogo francês a escola, ao contrário, é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. Ou seja, a cultura escolar é arbitrária⁴, ainda que seja socialmente reconhecida como cultura legítima e única universalmente válida.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2009, p.73), o fato de a escola ser reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, confere a essa instituição, na perspectiva bourdieusiana, o poder de exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Funções que se realizam, paradoxalmente, na equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo a fórmula de Bourdieu,

⁴ Bourdieu utiliza-se da concepção antropológica de cultura para inferir que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. “Os valores que orientam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal” (NOGUEIRA, 2009, P.71-72).

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (Bourdieu apud Nogueira, 2009, p.73).

Ao ignorar as desigualdades culturais existentes entre seus educandos de classes sociais distintas, a escola credita as disparidades de seus resultados a diferenças de capacidades (dons desiguais), sem considerar que essa distinção é decorrente da proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Ou seja, os filhos das camadas dominantes recebem sua herança cultural desde cedo, de modo difuso, despercebido. E sendo assim, suas disposições e aptidões culturais e linguísticas parecem naturais próprias de sua personalidade. Para os filhos das classes desfavorecidas, no entanto, resta apenas a aquisição da cultura através do “aprendizado tardio, metódico, acelerado por uma ação pedagógica”. E é nesse contexto, que as dificuldades escolares são atribuídas à sua falta de inteligência ou fraqueza de vontade.

Não se pode negar as contribuições que Bourdieu trouxe para a sociologia da educação ao fornecer as bases para o rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção do mérito pessoal. De acordo com Nogueira & Nogueira (2009), a partir de Bourdieu se tornou praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente como fruto das diferenças naturais entre os indivíduos. Entretanto, outros estudos (Charlot, 2009; Lahire, 1997) apontam os limites da sociologia da educação bourdieusiana.

De acordo com Charlot (2009) existe uma correlação estatística entre os resultados escolares das crianças e a categoria socioprofissional dos pais. Entretanto o problema se concentra na forma como esta questão tem sido interpretada, o que lhe dá margem para questionar a noção de habitus e de capital cultural de Bourdieu. Explica Charlot (2009): por mais que esse conceito seja interessante, não é satisfatório, uma vez que

Talvez se “herde” um capital cultural socialmente diferenciado (ainda que seja preciso desconfiar das noções como “capital” ou “herdeiros”, que não passam de metáforas), mas não se herda por esse fato sucesso escolar que supõe um trabalho intenso de valorização desse capital (p. 13-14).

Ou seja, o sucesso ou insucesso escolar não pode ser explicado unicamente a partir da herança adquirida dos pais. É preciso, além disso, saber o que a criança recebe e de que forma o aproveita. É preciso entender o sentido que os indivíduos atribuem às coisas, no caso dos estudantes, à escolarização. O sucesso escolar não é automático como sugere a noção de

habitus: um filho da classe média e alta pode não ter um bom aproveitamento escolar e inversamente um filho da classe popular pode tê-lo. Portanto, “não é suficiente conhecer a origem social de uma criança para compreender porque ela é boa ou má aluna” (CHARLOT, 2009, p. 14).

Ribeiro & Andrade (2006) acrescentam: a concepção do déficit cultural assume uma preponderância no discurso das escolas públicas. As famílias são culpabilizadas pelo fracasso escolar dos filhos, visto sob o viés da pobreza, do baixo grau de escolaridade desses pais e da desestruturação familiar.

Lahire (2007 apud NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009) também levanta algumas críticas ao conceito de *habitus* de Bourdieu, mas não se distancia das suas perspectivas. De acordo com o autor, a noção de *habitus* tomada em escala macro, como o fez Bourdieu, se mostra insuficiente como referencial de análise do plano individual ou subjetivo. O que ele defende é o aprimoramento e adequação dessa noção à escala individual.

Nas investigações dos processos de socialização e suas implicações escolares, Lahire aponta que é preciso estudar a dinâmica interna da família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para entender o grau e o modo como os vários capitais e *habitus* incorporado dos pais são ou não transmitidos aos filhos. As situações vividas no ambiente familiar são importantes para esclarecer como os indivíduos encaram a escola e o sucesso/insucesso escolar.

Vê-se, portanto, que a “escola democrática”, na qual o assistente social almeja adentrar, é um palco de armadilhas e, para atuar nesse espaço, é preciso que o assistente social busque, na prática cotidiana, desvendar tais armadilhas e encontrar os caminhos para uma prática social que venha contribuir para o direcionamento das ações escolares.

3.2 Escola e Serviço Social

A proposta de inserção do Serviço Social na Educação não é nova. Suas primeiras iniciativas datam de 1906, nos Estados Unidos, quando os Centros sociais designaram visitadoras para averiguar junto às famílias as razões da inassiduidade, evasão e baixo aproveitamento dos filhos na escola. No Brasil, as primeiras iniciativas surgem a partir da década de 1930.

Em 1946, é criado, no Estado do Rio Grande do Sul, o serviço de assistência escolar, cuja inserção do Serviço Social se fez importante para o trato com situações escolares tidas como desvio, defeito ou anormalidade social. Entretanto, essas iniciativas aconteceram de forma isolada, como estratégias utilizadas por alguns Estados ou municípios para lidar os fenômenos relativos à escola.

Foi somente na década de 1970 que surgiram as iniciativas de inserção do Serviço Social na política educacional brasileira, através do projeto de Lei nº. 2.006 elaborado em 1974, culminando com recente projeto de Lei nº 837, aprovado em 2003, este último trazendo em seu conteúdo não apenas a inserção do assistente social, mas também do psicólogo nas escolas públicas, cujo objetivo é contribuir para um melhor desempenho dos alunos no processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2004).

Nas universidades públicas brasileiras, a presença do profissional de serviço social tem se tornado uma realidade. A reforma do ensino superior brasileiro engendrada em 2003 provocou mudanças importantes no cenário educacional na medida em que tem permitido o acesso e permanência de pessoas socialmente desfavorecidas que historicamente estiveram excluídas desse espaço. Nesse cenário, as políticas de ações afirmativas ganham relevo, fazendo-se necessária a atuação do assistente social no seu direcionamento.

Quanto às escolas públicas de educação básica, essa inserção ainda ocorre de forma isolada⁵, visto que são poucos os municípios que aderiram à proposta. Entretanto, ainda permanece no interior da profissão o debate em torno da necessidade e da importância da implantação do serviço social na escola pública, dada às dificuldades que esta instituição vem enfrentando pelo fato de a educação brasileira não ter se constituído até o momento como um direito social efetivo.

O sistema educacional brasileiro sempre ocupou um papel coadjuvante. Uma vez em segundo plano, as tensões que surgiram em seu universo foram se intensificando com o seu processo de crescimento. Estas tensões, por sua vez, enfraqueceram as escolas do país, principalmente as públicas, que se viram e, em certa medida, ainda se veem diante de problemas estruturais e didático-pedagógicos alarmantes. É nesse sentido que a política educacional se apresenta, segundo Almeida (2006, p. 04), como “expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo

⁵ Na região do Recôncavo da Bahia vale destacar as iniciativas para a implantação do Serviço Social Escolar através das ações do Grupo de Trabalho de Serviço Social da Educação, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Este grupo tem promovido um intenso debate junto às secretarias estadual e municipais de educação na região em torno da importância e contribuições que os assistentes sociais podem trazer para o ambiente escolar na e para a efetivação da política educacional como um direito social inalienável.

reconhecimento da educação pública como direito social”. Para o profissional de serviço social, tecnicamente preparado para enfrentar as expressões da questão social, abre-se um campo fértil de atuação profissional.

A escola, palco de contradições e desigualdades multiplicadas (DUBET, 200), de manifestação das expressões da questão social (ALMEIDA, 2003), revela cotidianamente suas fragilidades, convocando o serviço social para a cena, uma cena que tem como marcas

A juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente, mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização das drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda de atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a desprofissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização das condições de trabalho docentes (ALMEIDA, 2003, p.05, grifos nossos).

Ou seja, as unidades de ensino, em especial as públicas, se apresentam com baixa qualidade de ensino, tensões na relação comunidade escolar/família/comunidade local, má infra-estrutura, baixo salário, desvalorização e desmotivação dos professores, desestímulo e abandono dos estudantes. De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social, o combate ao baixo rendimento e evasão escolar, ao desinteresse pelo aprendizado, aos problemas com disciplina ou insubordinação a qualquer limite ou regra escolar, às vulnerabilidades às drogas, atitudes e comportamentos agressivos e violentos são algumas das atribuições do Serviço Social na escola.

Como a ação profissional requer um processo investigativo, as atividades a serem desempenhadas nas escolas devem perpassar pela pesquisa sobre a natureza socioeconômica e familiar para a caracterização da população escolar; elaboração e execução programas de orientação sócio-familiar; prevenção à evasão escolar e melhora no desempenho e rendimento do aluno e sua formação no exercício da cidadania; atuação de forma a combater o baixo rendimento escolar e problemas com indisciplinas e desinteresse pelo aprendizado; contribuição para o ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola (PARECER JURÍDICO, 2000, apud SANTOS, s.d., p. 05-06).

A investida do serviço social é positiva na medida em que a história da profissão dá conta de esclarecer que a atuação desse profissional perpassa pela dimensão educativa. Desde o seu surgimento no Brasil, o serviço social sofreu influência europeia e norte-americana que definiram os perfis pedagógicos profissionais.

Na década de 30, período do surgimento da profissão e das primeiras escolas de Serviço Social do país, a formação profissional se deu por meio da influência europeia, através do modelo franco-belga⁶ e marcou a aproximação do Serviço Social com a pedagogia da ajuda. Tratava-se de uma pedagogia pautada na sociabilidade do favor, na qual o atendimento psicossocial individualizado era tido como benesse, conferindo à prática profissional uma ação clientelística e paternalista. Essa face do Serviço Social reforça o caráter autoritário da prática educativa desenvolvida pelos profissionais, pois buscava internalizar nos trabalhadores os valores burgueses e as normas de conduta para sua legitimação.

Esse modelo foi superado no Pós-Segunda Guerra, quando houve a divisão do mundo em dois blocos econômicos – o capitalista e o socialista – que provocou grandes transformações no mundo do trabalho. Neste contexto, o Serviço Social passa a receber a influência do pensamento norte-americano e a formação profissional passou a enfatizar a instrumentalização técnica⁷, seguindo os pressupostos funcionalistas⁸, importando dos EUA os métodos de Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade.

Esse período marca a aproximação do Serviço Social com a “pedagogia da participação”, na qual a pedagogia da ajuda passou então à pedagogia da autoajuda ou pedagogia da ajuda mútua. Segundo Abreu (2002, p. 105), “a pedagogia da participação desenvolve-se e consolida-se na prática do assistente social a partir, fundamentalmente, das propostas de Desenvolvimento de Comunidade (DC), sob a influência da ideologia desenvolvimentista modernizadora”. A pedagogia participativa, nesse contexto,

Reatualiza a “assistência educativa” como uma nova modalidade de manipulação das necessidades e recursos institucionais, superdimensionando os mecanismos de controle e de responsabilização dos sujeitos individuais quanto ao alcance do ‘bem-estar social’, mediante os mecanismos de persuasão e coerção dos sujeitos envolvidos, bem como revitalizando processos já consolidados, sob o pretexto de superação do assistencialismo. **Enfim, uma pedagogia calcada** em três vetores: psicologização das relações sociais, manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social e combinação entre processos persuasivos e coercitivos para a obtenção da adesão e do consentimento ao “novo” ordenamento econômico e social sob o domínio do capital (ibid, passim, grifo nosso).

⁶ Esse modelo é baseado no princípio tomista de salvar o corpo e a alma, fundamentando-se no postulado de servir ao outro.

⁷ Essa base técnica fundamenta-se na busca da neutralidade, frieza e distanciamento dos problemas tratados e no aprimoramento dos métodos.

Foi somente no Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil iniciado na década de 1960, que os profissionais encontraram um terreno promissor para a interlocução dos pressupostos da educação popular com o seu objetivo de construir um projeto societário que contemplasse os direitos das classes subalternizadas e romper definitivamente com o serviço social tradicional. Essa aproximação contribuiu para o desenvolvimento de um perfil pedagógico de cunho emancipador: a categoria profissional estava preocupada com os novos rumos do país, a condição de pobreza, miséria e exclusão que se perpetuava para garantir os interesses do grande capital.

Desenvolve-se aí uma prática sócio-educativa destinada à superação dessa realidade; uma prática que se direciona aos oprimidos pela sociedade burguesa, na defesa dos direitos civis, políticos e sociais, na liberdade de escolha entre as alternativas concretas, no respeito à condição de ser cidadão brasileiro, enfim, no respeito à dignidade da pessoa humana, ou, como sustentam Elias e Oliveira (2008, p. 62, grifo nosso), [...] “uma prática social e educativa (sócio-educativa) que **se fez/se faz** necessária em decorrência das manifestações das desigualdades sociais emergentes da luta de classes entre burguesia e proletariado”, que, por sua vez, tencionam e provocam o aprofundamento das expressões da questão social – na conjuntura atual, revestida de nova roupagem e dessa forma exige do profissional um pensamento crítico, de compreensão/apreensão da realidade concreta e uma prática profissional que caminhe em direção à emancipação da pessoa humana.

Esse respaldo pedagógico é fundamentado no viés marxista da Teologia da Libertação e da articulação desta com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Foi uma aproximação profícua para o Serviço Social, pois, no momento de efervescência do Movimento de Reconceituação, a profissão estava experimentando um momento de mudança no seu interior: superação da perspectiva da benesse, do favor, do paternalismo e clientelismo em favor de uma prática pautada na lógica do direito e do respeito aos direitos do usuário⁹.

A literatura em Serviço Social aponta o Movimento de Reconceituação como um divisor de águas: ele suscitou questões que levaram a categoria a repensar sua atuação profissional e essa reflexão culminou na necessidade de romper com o caráter conservador fundante da profissão e com a “pretensa assepsia ideológica” (NETTO, 2005) contida nas teorias e métodos importados dos EUA e utilizados pelos Assistentes Sociais da América Latina.

⁹ Termo cunhado neste período de reformulação da base profissional

Dessa maneira, o Movimento de Reconceituação no Serviço Social possibilitou a construção de uma “nova proposta de atuação que supõe todo um processo de discussão e revisão crítica em nível teórico-metodológico, no sentido de fomentar uma ação articulada com as lutas dos segmentos populares, tendo como perspectiva a transformação social” (SILVA E SILVA, 2007. p.72).

As repercussões dessa tendência no Serviço Social foram positivas e contribuíram, utilizando-se das palavras de Abreu (2008, p.157), “para o redimensionamento da relação profissional com os setores populares, com base no reconhecimento de papéis e funções diferenciadas [...] desses sujeitos no processo sócio educativo”, fortalecendo então a “perspectiva de construção de uma postura profissional assentada em princípios democráticos, em que a troca de saberes entre o profissional e os segmentos das classes subalternas é a principal tônica” (idem). No entanto, é necessário afirmar que essa aproximação, tal qual como se deu com Marx e Tradição Marxista¹⁰ foi marcada por descaminhos e o resultado disso foi o distanciamento do Serviço Social dessa Pedagogia Libertadora.

Netto (2005) aponta que, apesar da boa intenção dos profissionais envolvidos e dos avanços da profissão, houve alguns equívocos no decorrer deste movimento, como, por exemplo: o ativismo político que encobriu as fronteiras entre a profissão e militância, o que de certa forma caracterizou o exercício profissional como um ofício heroico e/ou messiânico¹¹, a resistência às teorias importadas de certa forma pôs em cheque o pluralismo e a universalização teórica, e até mesmo a interlocução crítica que possibilitou o diálogo com a tradição marxista, um dos principais legados do Movimento de Reconceituação no Serviço Social, aconteceu de forma enviesada, pois ao invés de beber da própria fonte (obras de Marx), o diálogo se estabeleceu, a princípio, apenas com seus interpretes.

Apesar das imperfeições, equívocos e erros, esse Movimento proporcionou ao profissional um pensamento mais crítico: foi graças a ele que o Serviço Social secularizou-se como profissão e, entre outras conquistas, possibilitou a participação dos seus profissionais na formulação de políticas sociais e a construção do projeto ético político profissional.

¹⁰ Falamos exclusivamente da aproximação inicial enviesada de Marx e da Tradição Marxista, citada por Netto. No texto o Serviço Social e a tradição marxista, Netto destaca alguns pontos contraditórios da aproximação do Serviço Social com o pensamento de Marx. Em primeiro lugar, Netto aponta que essa aproximação se realizou por exigências teóricas muito reduzidas e as requisições que a comandavam foram de natureza instrumental; uma aproximação que não se deu às fontes marxianas e/ou clássicos da tradição marxista, mas especificamente a divulgadores e pela via de manuais de qualidade e níveis discutíveis; uma incorporação equivocada do pensamento marxista que culminou no ecletismo mais abusado; enfim, uma aproximação que se deu por meios políticos e não por seus fundamentos.

¹¹ O que nos remete contraditoriamente ao caráter conservador do Serviço Social.

O Projeto Profissional gestado na década de 1980 representou uma modificação relevante nos conteúdos e objetivos da profissão. Segundo Silva e Silva (2007), o Projeto Profissional sofreu significativas mudanças após o Movimento de Reconceituação, assumindo então a partir daí um campo privilegiado de ação – as políticas sociais – não se restringindo apenas a elas, mas, abarcando também outras áreas de atuação. Nos termos de Netto (1995, p. 95), os projetos profissionais em si:

[...] Apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas.

O projeto profissional tende a atender as expectativas para um bom exercício profissional, para uma maior intervenção na realidade, amenizar as demandas que são postas à profissão, capaz de relacionar teoria e prática aos projetos sociais das classes menos favorecidas. Por isso o Projeto Profissional do Serviço Social tem como princípio básico a construção de uma nova ordem societária, que combata a exploração de classe, etnia e gênero, ligado aos valores ético presentes no Código de Ética da profissão.

O novo Código de Ética da profissão, criado em 1986, surge como uma negação da base conservadora que rodeava o fazer profissional e prezava pela “ética da neutralidade”, e a consolidação de um novo tipo de profissional, não mais o mero executor, mas aquele com capacidade teórica, técnica e política.

Nos anos de 1990 houve necessidade da reformulação do texto de 1986, que culminou no novo código de ética de 1993, cuja reformulação se baseou em dois níveis: a reafirmação do princípio da liberdade e da justiça social e a democracia como valor ético político central; a normatização do fazer profissional e uma revisão no relacionamento entre assistentes sociais, instituições e ou organizações e população.

Portanto, conforme Código de Ética de 1993¹², a atuação profissional deve ser pautada defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo, ampliação e consolidação da cidadania, da autonomia e da emancipação dos indivíduos sociais, garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras, defesa do

⁹ Conforme Código de Ética profissional do Assistente Social. Resolução CFESS nº 273/93 de 13 de março de 1993.

aprofundamento da democracia, posicionamento em favor da equidade e justiça social e comprometimento com a qualidade dos serviços prestados à população.

É por entender a política educacional como uma expressão da questão social que a categoria dos profissionais de Serviço Social tem investido esforços no sentido de adentrar nesse espaço, tendo em vista contribuir para o processo de consolidação da educação como um direito social efetivo, de forma que o processo educacional se desenvolva com qualidade. Para esse profissional, enquanto garantidor de direitos que atua no trato social e que tem dado contribuições significativas no direcionamento das políticas sociais no campo da saúde e assistência social, atuar na política educacional pode ser um caminho para a definição de ações mais justas e equitativas nas escolas.

3º Capítulo



4 Metodologia e Procedimentos de Investigação

4.1 Escolhendo a abordagem, os sujeitos e os procedimentos de coleta de dados

A escolha pela abordagem qualitativa não se deu de forma aleatória. Ela está vinculada a uma experiência de três anos e meio no Observatório da Vida Estudantil que se apoia nos seus pressupostos para desenvolver a pesquisa na escola. Uma pesquisa qualitativa se preocupa em entender e descrever as atividades cotidianas dos atores sociais sob seus pontos de vista, ou seja, preza pela descrição dos sujeitos em relação aos acontecimentos do mundo social, tomando-o como um ser dotado de conhecimento. Como um elemento importante nos estudos de caráter qualitativo, a pesquisa-ação se revelou como uma estratégia importante para o esteio das ações do OVE na escola.

A pesquisa-ação pressupõe uma relação entre o pesquisador e os atores, de forma que ambos possam contribuir com os processos de pesquisa e transformação. A ação proposta é elemento fundamental, no entanto, precisa ser consequência do envolvimento dos sujeitos no processo como um todo. As mudanças que se objetiva alcançar não devem ocorrer de fora para dentro, ou seja, não podem ser impostas pelo pesquisador, precisam ocorrer a partir da compreensão dos atores em relação à situação em que se encontram. De acordo com Barbier (2007, p. 59),

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. [...] A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção.

Neste tipo de pesquisa o conhecimento prático tem maior predominância que o conhecimento teórico, não que este não seja importante, ele o é. No entanto, a pesquisa se coloca como instrumento de mudança social, sendo os sujeitos os protagonistas da mesma. Para isto, deve-se considerar primeiramente o conhecimento dos grupos, suas experiências cotidianas. Nesse sentido, compreende-se que “os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo” (BARBIER, 2007, p. 53), daí a prevalência do conhecimento prático.

Percebida desta forma, a pesquisa-ação se coloca como metodologia voltada para a valorização e o reconhecimento dos indivíduos enquanto sujeitos capazes de planejar e executar mudanças em seus contextos e foi nesta perspectiva que as ações do grupo se

desencadearam na escola: o importante não era ter o “pacote pronto”, mas construí-lo no processo de interação com os sujeitos da pesquisa.

Quando comecei a direcionar minha pesquisa para os educadores, tinha claro que, para compreender as variantes por trás dos seus discursos era preciso “levar em conta o ponto de vista **desses** atores [...], pois é através do sentido que atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social” (COULON, 1995, p.15, grifos nossos).

Uma ferramenta se tornou importante no processo de escolha dos sujeitos da pesquisa: o diário de campo. Ao voltar aos meus escritos sobre as conversas que realizei com alguns educadores dessa escola, inclusive aqueles diretamente ligados à direção, pude identificar nos seus discursos questões que seriam importantes para o meu estudo: a função social e a perda de atrativo da escola, a relação família-escola, a violência, a indisciplina, as expectativas com a entrada de um grupo de pesquisa de serviço social na escola, enfim, uma série de questões que deram conta de mostrar como os professores veem, descrevem e interpretam a escola.

De acordo com Santos & Sampaio (s/d), o diário de campo é, para além de um instrumental de reflexão e confronto entre experiências pessoais e os dados obtidos em campo, uma ferramenta de autoformação do pesquisador. Enquanto dispositivo de coleta de dados, o diário de campo tem sua utilização fundada na etnografia e se fundamenta na observação participante e no trabalho de campo. Na perspectiva etnográfica, ir a campo não é uma simples forma de tratar o objeto: é, para além disto, uma forma de dar sentido ao que se busca investigar (XAVIER et. al, 2009).

Em minhas primeiras incursões no campo de pesquisa através do Observatório da Vida Estudantil – se apresentou como um dispositivo incontornável à pesquisa – me ajudou a encontrar o melhor caminho e as ferramentas mais adequadas para iniciar o presente estudo. Além do diário, utilizo ainda a entrevista compreensiva, a observação participante por reconhecê-los como um dispositivo importante para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa que, dentre suas prerrogativas, “ordena que se leve muito a sério as palavras e as ações das pessoas estudadas” (STRAUSS & CORBIN, 2008).

De acordo com Lalanda (1998), a entrevista compreensiva é uma ferramenta privilegiada, pois permite abordar o universo subjetivo do ator, as representações e os significados que os atores atribuem ao mundo que os rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história. Ou seja, sua preocupação é entender o modo como os

indivíduos vivenciam o seu cotidiano, em particular determinados acontecimentos ou mudanças, durante a sua vida.

A observação participante se dá através da relação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa; ela consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou o grupo; é uma *“tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a viver o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”* (MANN, 1970, p. 96 apud MARCONI & LAKATOS, 2009, p. 196). Ou seja, é necessário que o pesquisador se aproxime da realidade dos sujeitos da pesquisa e compartilhe as suas experiências no cotidiano.

No processo de entrevista, uma situação agiu em meu favor: a relação de confiança e familiaridade (e não intimidade) com os sujeitos da pesquisa. Estes são fatores importantes para que o entrevistado se sinta à vontade e seja levado a ocupar lugar central durante a entrevista. A iniciativa do discurso deve ser sempre do entrevistado, devendo o entrevistador evitar condicionar suas respostas pelas próprias perguntas que faz (LALANDA, 1998). Este risco existe quando se parte para o trabalho de campo com um esquema teórico explicativo predefinido, o que não é o caso deste trabalho por reconhecer que

O autêntico conhecimento sociológico nos é concedido na experiência imediata, nas interações de todos os dias. Deve-se em primeiro lugar levar em conta o ponto de vista dos atores, seja qual for o objeto de estudo, pois é através do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social (COULON, 1995, p.15).

No campo, como diz Laplantine (2007) tudo deve ser observado, anotado, vivido. O diário de campo emerge aqui como um dispositivo para

Um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica [...] (MACEDO, 2010, p.133).

Como todo processo de pesquisa tem suas contribuições nas mais diversas áreas de conhecimento no Serviço Social não ocorre diferente: por se tratar de uma profissão de cunho eminentemente investigativo, a articulação entre conhecimento e a prática aparece como uma realidade incontornável, como afirma Iamamoto (2008, p. 262):

A pesquisa de situações concretas, que são objeto do trabalho do assistente social, é o caminho necessário para compreensão dos fenômenos sociais particulares com os quais o Assistente Social lida no seu cotidiano,

alimentando a elaboração de propostas de trabalho fincadas na realidade e capazes de acionar as possibilidades de mudança nela existentes.

Iamamoto (2008) reconhece, desta maneira, que a pesquisa se apresenta como um impulsionador para a elaboração de propostas no campo da atuação profissional que tenham efetividade e permitam atribuir materialidade ao projeto ético-político profissional. Para Moraes, Junca & Santos (2010), a atitude investigativa é uma dimensão inseparável do processo de formação profissional e do cotidiano do Serviço Social, não se tratando apenas de avançar no campo do conhecimento. Segundo os autores, “é fundamental garantir a unidade entre o saber, o fazer, o saber fazer e o refazer, ancorados em uma clara compreensão do tipo de sociedade que queremos construir” (MORAES, JUNCA & SANTOS, 2010, p. 435).

4º Capítulo



5 Impressões e Expectativas dos educadores a cerca do Serviço Social na Escola

5.1 Caracterizando o Recôncavo da Bahia

O Recôncavo baiano é a região geográfica localizada em torno da Baía de Todos os Santos, abrangendo não só o litoral, mas também toda a região do interior circundante à Baía. O Recôncavo inclui a Região Metropolitana de Salvador, onde está a capital do estado da Bahia, Salvador. As outras cidades mais importantes são: Santo Antônio de Jesus, Candeias, São Francisco do Conde, Madre de Deus, Santo Amaro, Cachoeira, São Félix, Maragojipe e Cruz das Almas.

O Recôncavo obteve grande prosperidade em meados do século XVI, estendendo-se até final do século XVIII, devido a sua função de centro produtor de açúcar e fumo, artigos primário-exportadores que sustentaram o sistema escravista colonial brasileiro. Mas, na segunda metade do século XIX, esta região começa a perder sua importância econômica e política diante das mudanças que deslocaram a socioeconomia brasileira para o Sudeste do país. Com o processo de industrialização iniciado no século XX, o Recôncavo experimentou o contraste entre a sua estagnação econômica e a introdução de uma nova atividade econômica: a industrial (QUEIROZ & SOUZA, 2009).

Como resultante desse longo e permanente processo de estagnação econômica, o setor produtivo industrial do Recôncavo, no seu conjunto, apresenta pouca expressividade e, mesmo sendo uma região urbanizada e ocupando uma posição de destaque na história da Bahia, seu quadro econômico e social, no conjunto, apresenta-se com elevados coeficientes de desemprego e subocupações.

Em contrapartida, possui um vasto e rico patrimônio histórico e artístico que resistiu ao tempo: a região é hoje o principal repositório do legado cultural do Brasil Colônia. Apesar de uma história marcada de contradições, o recôncavo se apresenta como uma das áreas de mais amplo potencial turístico do Estado da Bahia (QUEIROZ & SOUZA, 2009), tendo suas principais atividades econômicas resultantes do turismo, da pesca, do petróleo, da produção agrícola e pecuária, tendo ainda, como já evidenciado, tímidas incursões no setor industrial.

5.2 Caracterizando o lócus da pesquisa

A escola onde o presente estudo se desenvolveu foi criada pelo decreto nº 22.785 no dia 24/02/72. A princípio, a escola estava autorizada a trabalhar apenas com turmas do Ensino Fundamental II. Somente em 1979 foi liberada sua licença para implantar o Ensino Médio. É a única instituição do município que oferece, concomitantemente, as duas últimas etapas da Educação Básica: o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Funcionando nos três turnos da 5ª série ao 3º do ensino médio, a população da escola é de aproximadamente 1.279 alunos. Destes alunos, 462 estão no Ensino Fundamental II e 817 no Ensino Médio, incluindo o anexo que funciona na zona rural.

A escola atende aos requisitos mínimos para o seu funcionamento: possui terreno com uma área de 5.742,5 m², sendo 2.109 m² de área construída. Nessa área encontra-se 15 salas de aula, uma biblioteca com sala de leitura integrada, sala de informática climatizada com computadores conectados a rede, quadra poliesportiva, sala de jogos, sala de vídeo e uma ampla área de convivência, além de dispor de recursos audiovisuais: TV pendrive, datashow, vídeo, retroprojeter e televisão.

A escola, como a maioria das escolas públicas, enfrenta problemas para desenvolver suas atividades, primeiramente porque sofre déficit no quadro de funcionários, falta de professores em algumas disciplinas, por sinal, disciplinas importantes, o que acaba prejudicando os alunos que pretendem prestar o vestibular. Essas, dentre outras, são algumas das informações passadas pelos alunos e aí se encontra a sua descrença em ingressar numa universidade pública.

Somados a isso, pode-se citar ainda outras questões, tais como descomprometimento de alguns professores para com a aprendizagem dos alunos, desestímulo dos professores em lecionar, desestímulo dos alunos em assistir as aulas, distanciamento dos pais no que se refere às ações promovidas pela escola e, principalmente, no que se refere ao acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos.

Mesmo diante de algumas dificuldades, a escola tem buscado a sua superação, a começar pela adoção, por parte da direção, de uma gestão democrática. Algumas pessoas ainda não conseguiram compreender a dimensão dessa proposta, mas aos poucos, professores, pais e alunos estão se aproximando mais da direção e contribuindo para a construção de um espaço em que o processo de ensino-aprendizagem seja de fato efetivado.

5.3 A escola sob a perspectiva dos educadores

Três questões se fizeram importantes para que eu pudesse entender a escola sob a ótica dos educadores: você acredita na educação? E na escola pública? Você acredita que a escola pública tem enfrentado problemas no momento atual? O *feedback* desses educadores colocou em evidência um emaranhado de questões que envolvem essa instituição e os fenômenos nela recorrentes.

Entre os educadores investigados, foi possível identificar que as formas de representação da educação e da escola pública ora caminha para um discurso progressista, ora para um discurso conservador. Mas, em linhas gerais, a escola aparece como o lugar dos problemas, em que a indisciplina, o desestímulo dos alunos e professores e a ausência dos pais assumem um lugar preponderante para o acirramento desses problemas. Essas variantes determinam o lugar e o posicionamento do professor no ambiente escolar

Pergunto a um educador: você acredita na educação? Obtive como resposta: “acredito se vinculado à família, à escola e ao nível social, porque não adianta a pessoa passar fome o dia todo, ter que se preocupar em trabalhar, ele nunca vai ser um estudante completo” (Professor por falta de opção).

A posição social da família, para esse educador, aparece como um fator determinante para o sucesso escolar. O fato de não acreditar na escola pública se justifica diante do dualismo família-desestruturação, numa tendência à afirmação de que as famílias pobres são desestruturadas:

A escola particular é altamente elitista, ela pega famílias bem estruturadas, pessoas que não tem nenhum problema econômico, social, são pessoas que vivem só para estudar, enfim, é diferente daqui que o aluno precisa trabalhar, o aluno precisa estudar, o aluno tem problemas financeiros, então, tudo isso influencia e diferencia a escola pública da particular (Professor por falta de opção¹³).

Conforme Sarti (2010) houve/há uma tendência nos estudos sobre famílias pobres em caracterizá-las sob o estigma de desestruturada diante da sua condição de pobreza, como se somente as famílias pobres sofressem situações de abuso, de violência, de discriminação intrafamiliar, entre outros aspectos que costumam ser utilizados para definir o que é desestruturação familiar. A equação pobreza = desestruturação aparece em Sarti (2010) como um estigma para as famílias pobres, que acaba por defini-las como “incapazes de dar

¹³ Refiro-me aos sujeitos da pesquisa através de codinomes que caracterizam sua escolha pela profissão.

continência a seus filhos”, sem a devida consideração do lugar dos filhos no universo familiar dessas famílias pobres (p. 24-25).

Esta compreensão está evidente na fala do educador, acrescida da concepção de habitus e capital cultural levantada por Bourdieu. Ribeiro & Andrade (2006) tinham razão quando apontavam que essa concepção assume uma preponderância no discurso das escolas públicas: as famílias são culpabilizadas pelo fracasso escolar dos filhos, visto sob o viés da pobreza, do baixo grau de escolaridade desses pais e da desestruturação familiar, concordando com Sarti (2010) de que a escola pública estigmatiza as famílias por elas atendidas e as definem como incapazes de educar os seus filhos.

Em outro discurso, não acreditar na escola pública se justifica pelo grau de comprometimento dos professores que, sob a ótica da educadora, vão dizer da qualidade do ensino:

É esse o problema. Eu tenho um filho na escola particular e se você me perguntar por que eu não coloquei numa escola pública, eu digo pra você que enquanto eu tenho responsabilidade, eu vejo meu colega que não tem. Aí eu me pergunto: porque isso acontece? Porque eu tenho minha responsabilidade, eu vejo meu colega que não tem responsabilidade com a educação [...]. Porque a gente faz opção por uma escola privada, coloca na escola particular porque a gente sabe que lá tem mais responsabilidade, a cobrança é maior é por esse motivo que eu não coloco meu filho numa escola pública. Não é desacreditado, mas eu digo que têm profissionais e profissionais, tem aquele que tem compromisso e tem aquele que não (Professora por amor).

O discurso de outras educadoras ganha novas conformações: a escola aparece como uma instituição social que, mesmo diante da investida neoliberal em despolitizá-la em face da lógica mercadológica, toma o aluno como um sujeito de direito. Por isso, elas acreditam na escola pública

Muito mais do que na escola particular. Falo isso para os meus alunos todos os dias por que ensinei em escola particular e o que determina a educação numa escola particular é a mensalidade, é o dinheiro. [...] então, eu acredito que na escola pública não tenha esse tramites de questões econômicas. Por isso, a escola pública [...] é um espaço melhor de se discutir essas questões e de uma educação de qualidade, diferente da escola particular (Professora por opção).

Eu acredito na educação formal. A educação que a escola proporciona ela tem alguns problemas, todos nós sabemos, problemas relacionados à infraestrutura, a questão da valorização dos profissionais da educação, a questão da própria formação dos profissionais, mas ainda assim a escola ainda é o meio social onde o indivíduo passa mais tempo [...], um espaço que

a pessoa interage, troca energia, há uma troca de conhecimento e ainda é um espaço que ajuda na formação do cidadão (Professora Entusiasta).

Apesar da resistência da escola pública diante da ideologia que busca desqualificá-la, apresentando tímidas mudanças em sua estrutura institucional, problemas novos e velhos se apresentam com suas diversas roupagens e são evidenciadas no discurso dos educadores quando questiono se acreditam que a escola pública enfrenta problemas no cenário atual. Alguns discursos me chamam a atenção: dificuldades...

Eu tenho oficialmente 27 anos de serviço, extra oficialmente eu tenho 33 anos de serviço, atuando na área de educação e eu acho que a educação nunca viveu um momento melhor em termos de funcionamento da escola, de infraestrutura, de pessoal, de recursos didáticos, eu acho que a escola pública nunca viveu um momento tão rico. Em contrapartida, isso eu falo com tristeza, nunca viveu uma crise tão grande em termos de compromisso, de compromisso dos profissionais que estão ali dentro da escola. Eu sou do tempo em que a escola só tinha giz, quadro e apagador, era tudo que o profissional de educação tinha naquele momento para exercer seu trabalho. Hoje toda gama de recurso para o funcionamento de uma escola é dado, a maioria das escolas públicas hoje tem recursos áudio visuais dos mais variados [...], tem retroprojeter, tem data show, câmera fotográfica, câmera filmadora, tem material didático em profusão, os meninos recebem livros gratuitamente pelos programas do governo federal, merenda de boa qualidade, profissionais melhor qualificados, porque poucos eram os profissionais de alguns anos atrás que tinham acesso à academia, hoje a gente tem tudo isso, mas sente a crise no sentido do compromisso, do fazer desse profissional (Professora Entusiasta).

Inúmeras, a primeira dificuldade é esse mito de que a escola pública não presta. Eu falo o tempo todo em sala de aula que se a gente começar a difundir essa ideia que a escola pública não presta ela realmente não vai prestar. Mas, o que é que tá atrás de dizer que a escola pública não presta? O que é que o grupo ou os grupos que defendem essa ideia querem com isso? Será que é acabar com a escola pública? E infelizmente os estudantes, os pais, nós professores acabamos incorporando que a escola pública não presta. Ai agente bota a culpa no governo, a culpa no salário, bota culpa na jornada, na dura jornada que tem suas determinações, mas elas não podem definir a qualidade ou não da educação (Professora por opção).

Esse último discurso me inquietou e me inquieta na medida em que ele corrobora com o que Gentili (1995) afirma a cerca do ataque do neoliberalismo à escola mediante a adoção de uma série de estratégias privatizantes que se revelaram em duas vertentes: uma “política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (GENTILI, 1995, p. 244).

Na medida em que as famílias, os alunos e os educadores internalizam que a escola pública não presta, a instituição começa a perder a legitimidade diante dos atores do ato educativo e deixa de ser vista como um espaço que pode promover a ascensão dos sujeitos sociais. Dito dessa forma, outras dificuldades se farão presentes em seu universo, conforme discorrem os educadores:

As dificuldades de indisciplina, a ausência de perspectivas muitas vezes. [...] Também a escola passou a não ser de tanto interesse pra aprender, talvez, pra ler, mas é um interesse como válvula de escape. Eles querem vim para escola, não para estar em sala de aula, muitas vezes, mas eles querem vim para escola, eles precisam vim para escola, reclamam muitas vezes dos feriados [...] a gente tem que entender porque eles querem vim para escola (Professora por opção).

A maior dificuldade é interagir família e escola [...]. A gente faz uma reunião de pais e mestres, temos mais de mil alunos, vêm trinta pais, quarenta pais quando vem no máximo. No período da tarde, nós fizemos uma reunião tem duas semanas vieram dois pais. Então, hoje a maior dificuldade é isso interagir pais e escola (Professor por falta de opção).

A escola, pelo menos a escola que eu trabalho é bem equipada, tem de tudo. Eu acho que tá faltando maior interesse do profissional em educação [...] em explorar o ambiente, algumas escolas podem até não ter tantas [opções] em termos de tecnologias, mas, o nosso colégio tem. Eu acho que falta o profissional querer, acho que falta interesse mesmo (Professora por amor).

Eu acho que a escola na realidade não esta preparada para trabalhar com isso (referindo-se à violência e à droga). [...] Nós devemos agradecer muito a Deus, pois na nossa escola esporadicamente um caso ou outro de violência, mas que já é preocupante [...] à noite nós estamos tendo um problema com droga, violência, mais a noite do que durante o dia (Professora por amor).

A partir dessas prerrogativas, é possível inferir que os discursos dos educadores investigados evidenciam a escola como palco de contradições (DUBET), no qual as expressões da questão social se materializam (ALMEIDA), com as quais a escola não está preparada para lidar e, como recurso, tenta reconstituir com a família os laços que em algum momento da história foram esgarçados.

5.4 A família sob a perspectiva dos educadores

A família é uma instituição social que desempenha um papel importante no processo educativo do filho-aluno: é nela que se inicia o processo de transmissão de valores e saberes

essenciais para a convivência sociedade, valores e saberes que se estendem com a inserção da criança na escola e, em consequência, no mundo da leitura, da arte, da história e da cultura da humanidade. Família e escola são, portanto, instituições de caráter educacional que gravitam em torno de um mesmo centro: o ser educável (CUNHA, 2010).

Entretanto, essas instituições começaram a entrar em atrito quando a escola sai da condição de instituição de apoio à família para a condição de sua substituta: na medida em que a escola se científicisa e internaliza o discurso da ciência, ela acaba por desqualificar a família como educadora e eleva-se ao patamar de único dispositivo capaz de fazê-lo (CUNHA, 2010). Resulta desse processo uma relação marcada por rupturas e/ou conflitos que marcam profundamente o processo educativo no ambiente da escola.

As narrativas dos educadores aqui investigados evidenciam essas falhas na interlocução família-escola:

Eu acho que tá faltando muito a família na escola [...]. A família é muito ausente, muito ausente, tem jovens que acontecem coisas que os pais nem sabem, então eu acho que falta essa estrutura, essa coisa aí de família, a família precisa participar mais da vida do jovem, deixam muito a vontade (Professora por amor).

A escola tem enfrentado dificuldade para trazer os pais para ela [...] Antigamente, havia a desculpa que os pais não sabiam da reunião, foi avisado no rádio, foi enviado uma carta convite para cada aluno, próxima reunião vai ser anunciada em carro de som para ser divulgado para toda comunidade da cidade. Então estamos esperando ter mais pais (professor por falta de opção).

A assertiva desses educadores faz-me lembrar do que Charlot (2009) diz sobre a relação família escola nos meios populares: elas são espaços de aprendizagem nitidamente distintos e esse dado lhe permite compreender porque

Os pais, a priori, não sentem necessidade de encontrar os professores ou os auxiliares das salas de estudo: as aprendizagens escolares não pertencem ao espaço familiar, que só tem que assegurar que a criança é “séria” e faz de facto os trabalhos de casa (CHARLOT, 2009, p. 39).

Ribeiro & Andrade (2006) e Cunha (2010), apontam outra explicação para essa questão: o lugar da escola como uma instância de poder, como o lugar do conhecimento e, para a família, esse conhecimento é superior ao seu, “o que parece levá-los a pensar que não possuem os requisitos necessários para tornar seus questionamentos legítimos” (RIBEIRO &

ANDRADE, 2006, p. 392). Essa relação assimétrica entre família e escola é resultado de um processo histórico que definiu a família

Como uma instituição que credita à escola a responsabilidade por instruir seus filhos de acordo com os padrões mais avançados da ciência. De outro modo, a escola deseja que pais e mães assimilem os conhecimentos científicos disponíveis e compreendam o trabalho dos professores – caso contrário, que se afastem do terreno educacional (CUNHA, 2010, p. 464)

Não tendo conseguido cumprir suas metas socializadoras e normalizadoras, a escola (e outras agências de caráter normalizador) “começam a elaborar um discurso que ‘devolve’ às famílias a responsabilidade pela educação” (Idem, p. 465). Agora, a presença da família na escola é mais do que necessária. A fala de uma educadora dá conta desta questão:

A crise da instituição maior que tem na sociedade que é a família. A família ela tem se retirado das suas funções que eram normais. A escola hoje tem que tá dando conta dessa outra situação, talvez por isso o descomprometimento de muitos profissionais, porque ele não dá conta de ser professor, ser pai, de ser mãe e ser uma gama de outros profissionais que estão sendo requeridos pela situação que a sociedade passa. Então, essa crise que a família tá vivendo é que na verdade tá dificultando o funcionamento das outras varias instituições. [...]. A gente busca dialogar com a família, mas a família tá se retirando desse diálogo. Eu tenho ouvido de alguns familiares de alunos com problemas que eles têm que cuidar da vida deles, eles têm que ganhar a vida e, infelizmente, os meninos têm que colaborar para que o processo se efetive, que eles possam tá saindo com mais tranquilidade. Só que quando eles tão saindo pra ganhar a vida e voltando pra casa muito tarde sem tempo suficiente para dá atenção aos seus filhos e dialogar, conversar, de dá um carinho ou até mesmo de dá uma bronca, a escola tá fazendo tudo isso, a escola tá assumindo sua incompetência em agir como família, é preciso que a família funcione de uma forma que funcionava anteriormente (Professora Entusiasta).

Alguns estudos (Sarti, 2005; Sawaia, 2005; Carvalho, 2005; Penha e Legero, 2008) apontam que não vivemos a crise da família, mas a repersonalização das funções de seus membros: ainda que fatores externos, em particular, o desenvolvimento tecnológico, tenham interferido na estrutura e na dinâmica familiar, não se pode dizer que esse fator debilitou e debilite as funções da família. Pelo contrário, estas interferências propiciaram o surgimento de novas relações entre seus membros: a entrada da mulher no mercado de trabalho; a redefinição de sua posição no núcleo familiar; a desvinculação da ideia de que a mulher nasceu para procriar; o controle da mulher sobre o próprio corpo, sobre a sexualidade.

Para além desse aspecto, afirma Charlot (2009): os pais não se demitiram do processo educativo dos seus filhos, simplesmente por vezes sentem-se ultrapassados por eles.

E continua:

Quando a situação resvala, quando os rapazes se transviam, os pais não se demitem: eles sentem-se impotentes e sofrem. Estes pais precisam ser ajudados e não culpabilizados. Mas, não é fácil ajudá-los porque eles atiram logo a responsabilidade da situação para a escola e os professores. O que é sem dúvida injusto, mas não é totalmente falso: a escola e os professores têm uma parte de responsabilidade nesta situação – a sua parte, nem mais nem menos, esta parte da qual eles próprios, por sua vez, tentam livrar-se evocando a demissão dos pais (CHARLOT, 2009, p. 217).

5.5 O Serviço Social sob a perspectiva dos educadores

Em linhas gerais, os educadores reconhecem o Serviço Social como uma profissão que lida no trato das relações sociais. A maioria tem poucas informações a cerca da atuação do assistente social, mas reconhece a relevância do trabalho profissional:

Na verdade eu não conheço muito da atuação do assistente social, penso que ele é um indivíduo que vai trazer contribuição na parte social do indivíduo, desde quando ele vai trabalhar o social, ele vai trabalhar o ser humano (Professora por amor).

Serviço Social é, na minha ignorância, pra dá um suporte às instituições a nível de comunicação, [...] a nível de interagir todo corpo de uma instituição, eu penso que seja mais isso, eu não tenho conhecimento profundo do Serviço Social, na verdade sou totalmente ignorante (professor por falta de opção).

Iamamoto (2008) nos dá uma deixa para compreender melhor porque entre os educadores a atuação do Serviço Social não é muito clara. De acordo com a autora, o status de profissão liberal atribui um traço peculiar ao Serviço Social: “a indefinição ou fluidez do ‘que é’ ou do ‘que faz’ o Serviço Social, abrindo ao Assistente Social a possibilidade de apresentar propostas de trabalho que ultrapassem meramente a demanda institucional” (IAMAMOTO, 2008, p. 80). Diante dessa característica, o assistente social tem a autonomia para a definição das estratégias de atuação na escola que transcendam ao fatalismo e culpabilização seja da família, seja da escola, seja do aluno, pelo fracasso escolar e/ou situações decorrentes do convívio escolar.

Outra questão que atua em favor do Serviço Social na escola é a função pedagógica que perpassa sua prática-interventiva no cotidiano profissional, como sinaliza uma educadora:

Eu acho assim que o Serviço Social, não sei exatamente, até pra gente saber o que é que o serviço social faz, o que é que o serviço social quer é complicado [...] mas, a questão da educação eu acho que foi de onde surgiu o Serviço Social, seja tentando educar direcionando, exigindo o caminho, é aquele o caminho certo, seja você fazendo a pessoa pensar sobre o caminho da educação, acho que a educação é o primeiro caminho do serviço social, em qualquer área que o serviço social atua tem que trabalhar com educação (professora por opção).

De acordo com Abreu (2002), os diferentes perfis pedagógicos que definiram a formação profissional em determinadas fases da história – inicialmente a pedagogia da ajuda, seguida da pedagogia da participação e, na conjuntura atual, da pedagogia da emancipação das classes subalternas, mas considerando a coexistência das primeiras – foram importantes para o dimensionamento da prática profissional nos diversos campos de atuação, conferindo-lhe o respaldo para operar junto a outros profissionais ligados ou não ao ato educativo e cujos efeitos são sentidos na maneira de pensar e agir dos sujeitos no processo da prática.

Ainda que diante dessa incerteza quanto à prática do assistente social, especialmente na escola, as expectativas dos educadores em relação à inserção do profissional nesse ambiente apontam para a uma direção que confirmam ao profissional um status de mediador de conflitos.

5.6 Expectativas dos educadores acerca do Serviço Social no ambiente escolar

Entre os educadores, a atuação do assistente social (e também do psicólogo) se faz necessária na escola diante das dificuldades que têm encontrado para lidar com as questões que envolvem a convivência dentro e fora do espaço educacional:

Quando a gente abraça a ideia do profissional de assistência social escolar é pensando justamente neste público alvo que a gente não conseguiu atingir, a escola tá dando o braço a torcer dizendo que não tem conseguido chegar, que é a família. Nós temos relatos de muitos problemas gerados no seio familiar, pelas questões socioeconômicas que afligem as famílias [...]. Nós temos algumas histórias tristes e complicadas de agressões, de meninos que assistem agressões familiares entre pais, de fome que a merenda escolar não dá conta, merenda como o nome já diz é um lanche, não dá conta das demandas de fome (Professora Entusiasta).

A gente acredita que esse profissional de assistência social ele vai poder fazer um link melhor que os outros profissionais tem feito com as famílias, pela própria formação, que ele tem o entendimento maior dessas questões do contexto social que tanto interfere nas relações dentro da escola. Então, nossa aposta é que o assistente social venha somar a esse grupo, é nesse sentido, que esse profissional possa tá instrumentalizando melhor as pessoas que tá dentro da escola pra convivência desses conflitos, principalmente esses de cunho social (Professora Entusiasta).

Desses profissionais espera-se uma atuação que possibilite à escola “conhecer de uma forma mais concreta o nível social, econômico dos estudantes, da sua família (professora por opção), “um diagnostico das condições socioeconômicas e das relações dentro da escola” (Professora Entusiasta), pois

Muito dos conflitos gerados na escola é porque muitas vezes a escola não é um espaço democrático. E a tendência natural das pessoas quando se sente oprimidas é reagir, então a primeira coisa é de como é a escola, como se dão as relações na escola, qual a classe social e econômica daquele aluno que tá na escola, como isso pode interferir (Idem).

Essa afirmativa me fez voltar aos escritos de Dubet (2003) a cerca da escola democrática enquanto um espaço contraditório. A escola é democrática quando se abre para os filhos dos trabalhadores, mas é antidemocrática no tratamento que oferece a esse público que tem “características próprias e também tem o meio social que eles vivem interferindo no seu jeito de ser” (Professora Entusiasta). Os fenômenos da escola se acirram e é necessário o profissional para lidar com a

A questão da indisciplina, como trabalhar em termos até mesmo de leis [...] a polícia e a escola, né, essa relação fica um pouco que dicotômica. Alguns professores dizem que tem que ter a polícia para “punir esses meninos marginais, tal, tal” e tem outro lado que diz não, a polícia não pode vir aqui, [...] professor pensando de um jeito e outro de outro, mas, acredito que existe esta interação e o assistente social pode trabalhar com essas discussões (Professora por opção).

Contribuir para, talvez também os professores, até os professores, não só os estudantes sejam vistos, sejam trabalhados, a questão da educação, a questão da escola em si. É que nunca se trabalha com o professor, nunca se trabalha com as expectativas e anseios do professor, mas, sempre se trabalha com o que o aluno precisa, o que você tem que fazer na sala de aula, o que é que você pode consertar, por que a culpa é sua e você tem que resolver e o serviço social eu acredito que vá também pensar, vá trabalhar o aluno e o

professor de forma, em um conjunto, numa interação que não existe o lado culpado e o lado vítima (Professora por opção)

O Serviço Social, no seu processo de amadurecimento teórico-prático, buscou se afastar dos pressupostos da pedagogia da participação, ou pedagogia da autoajuda, cuja prática se pautava na responsabilização dos sujeitos individuais quanto ao alcance do bem estar social, numa visão de culpabilização desses sujeitos por sua condição social. Esse processo de amadurecimento permitiu ao serviço social romper com o tradicionalismo da profissão, que tem como marcas uma prática pautada na lógica da benesse, do favor e da salvação das almas e engendrar uma lógica que toma o outro como portador de direito (IAMAMOTO & CARVALHO, 2008; ABREU, 2002).

Para estar na escola, é necessário que o profissional compreenda que sua prática está para além de encontrar o errado ou o certo, a vítima e seu algoz: importante é entender como esse processo se inicia e se desencadeia e quais caminhos se devem seguir para lidar com esse dualismo. Os fenômenos ocorridos na escola não podem ser explicados única e exclusivamente pela via da família ou da escola: há um emaranhado de questões que envolvem o cotidiano dos estudantes dentro e fora desses espaços que tencionam os problemas e invadem os lares e as salas de aula. O assistente social precisa investigar essas situações, precisa estar próximo¹⁴ dos alunos, dos professores e das famílias, dialogando com estas figuras do ato educativo para não desenvolver uma prática social enviesada. Os educadores já apontam para a importância dessa intervenção dialógica no cotidiano da escola:

Nós temos alunos de vários tipos de problemas. Eu acho que um profissional desses vai contribuir para acompanhar a situação do aluno, contribuir para que o corpo docente se una mais, no sentido de tá sempre conversando. Às vezes existem problemas envolvendo alunos e professores que podem ser resolvidos, às vezes não há uma simpatia do aluno e professor como eu vejo e aquilo pode ser resolvido no diálogo e eu acho que aí que entra o assistente social na contribuição do diálogo (professora por amor).

Podem ajudar no diálogo e na resolução dos problemas do cotidiano dos alunos, eu penso assim [...] então eu acho que é aí que entra o profissional assistente social nesse intercambio que ele vai fazer da relação professor, aluno, profissional (Idem).

Chamar o professor para o diálogo, detectar com ajuda dos professores os problemas que afligem os alunos e tentar não resolver, mas, dá contribuição pra vê se consegue resolver ou ajudar aquele aluno que esta com problemas sejam na família ou dentro da própria escola, não sei se é por ai, mas, eu penso dessa forma (professora por opção).

¹⁴ Próximo no sentido de ter uma familiaridade (e não intimidade) e conhecer a realidade desses atores do ato educativo.

Outra coisa que esse profissional pode tá fazendo é dialogando com os professores, com os outros profissionais da escola de que o aluno [...] é uma pessoa de direito. [...] A escola apesar de tá tentando dá conta dessa coisa de ser família, ser psicólogo [...] até no afã de resolver, tá esquecendo que a criança e o adolescente é um cidadão de direito, que ele também passa por determinados processos que a escola, às vezes, também é a primeira a cortar esses direitos, a gente também faz autocrítica, a gente sabe que enquanto escola, a gente não é perfeito, muitas das vezes quando a gente não sabe lidar com a situação acaba complicando mais essa situação (Professora Entusiasta).

Aqui se instala uma demanda que tem sido crescente na profissão: a mediação de conflitos. De acordo com Deponti e Almeida (2008), mediar conflitos é institucionalizar um sistema de regras, cujo objetivo é promover e mobilizar a mudanças de comportamento, reduzindo a desarmonia entre visões de mundo e estabelecendo o diálogo entre elas. Como profissão, o Serviço Social tem adquirido conhecimento teórico e prático que lhe possibilita atuar nas complexidades dos processos relacionais, o que confere legitimidade para a prática de mediar.

Assim o diálogo que o profissional pode estabelecer com os atores da escola será um dos instrumentos fundamentais para o fortalecimento da ideia de que os alunos também são sujeitos de direito e a escola, enquanto uma instituição social, precisa fazer com que esses direitos não sejam cerceados.

6 Notas Conclusivas

Antes de apresentar o que acredito ser um quadro de atribuições do Serviço Social na escola, é pertinente levantar algumas considerações acerca dessa inserção do profissional nesse espaço: a necessidade e importância de uma prática investigativa; o trabalho interdisciplinar.

De acordo Setubal (2005, p. 136), “a pesquisa é tão importante para o Serviço Social como o oxigênio é para a vida”. Ao atuar na escola, os profissionais precisam compartilhar dessa ideia. Como já diz Coulon (2005), a escola é uma caixa-preta. Para desvendar essa caixa-preta, o profissional precisará se desprender de visões pré-concebidas e iniciar o processo de investigação que lhe possibilite compreender suas dinâmicas, as relações interpessoais nesse ambiente e a trama de fenômenos presentes no cotidiano que, em muitas situações, podem passar despercebidos.

Nesse processo, a comunidade escolar aparece como uma aliada para que a prática profissional tenha resultados satisfatórios, afinal, um profissional, por si só, não dá conta das situações que envolvem o cotidiano institucional. Daí a importância do trabalho interdisciplinar. Nossa atuação no espaço escolar deve considerar um fazer que demande a interlocução de conhecimentos e saberes de várias profissões para a resolução de uma demanda e, como afirma Iamamoto (2002, p. 41), esta perspectiva de atuação não leva à “diluição das identidades e competências de cada profissão; mas ao contrário, exige maior explicitação das áreas disciplinares no sentido de convergirem para a consecução de projetos a serem assumidos coletivamente”.

Com base nas considerações dos educadores investigados, segue um quadro com possíveis atribuições do Serviço Social na escola:

| Quadro de Atribuições do Serviço Social na Escola | |
|--|--|
| Serviço Social e Escola | Construir um diagnóstico das condições socioeconômicas e das relações dentro da escola. |
| | Promover ações que visem a coesão e interação do corpo docente. |
| | Promover ações que visem a interação professor/aluno/gestão. |
| | Fazer a interlocução família-escola e resgatar os laços entre professor, família e escola. |
| | Promover atividades que discutam temas afins à escola com |

| | |
|---|--|
| | o apoio de outros profissionais. |
| | Instrumentalizar a comunidade escolar para conviver com conflitos de cunho social |
| Serviço Social e Professor | Dialogar. |
| | Trabalhar na resolução dos problemas que afligem os alunos seja na família ou na escola. |
| Serviço Social e Aluno | Diálogo. |
| | Acompanhamento individual |
| | Investigação da realidade social e econômica do estudante e da sua família. |
| Serviço Social e Professor-aluno | Mediar os conflitos resultantes dessa relação. |

Para finalizar, aponto uma questão importante nesse processo: a aproximação com a literatura sobre escola, na busca de entender as variantes que estão por trás desta instituição, tendo em vista a superação de visões fatalistas ou messiânicas sobre nossa atuação. É preciso acreditar nas metas civilizadoras e normalizadoras da escola, afinal, se a escola abrir mão de cumprir essas metas, “os jovens serão educados nos desvãos do mundo globalizado, que distribui a todos, igualmente, as sobras do banquete das grandes nações” (CUNHA, 2010, p. 466); é preciso acreditar que a família popular se preocupa com a escolarização dos filhos (ZAGO, 2010; PORTES, 2010; VIANA, 2010; CHARLOT, 2009).

Acrescento ainda que é preciso acreditar na juventude e desconstruir a representação negativista que a sociedade, e também a escola, impõem: o jovem visto como problema e “ganhando visibilidade quando associada ao crescimento alarmante dos índices de violência, ao consumo e tráfico de drogas ou mesmo à expansão da AIDS e da gravidez precoce, entre outros” (DAYRELL & GOMES, 2009)¹⁵; o jovem considerado um “vir a ser”, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente (DAYRELL & GOMES, 2009; DAYRELL, 2007); ou não considerá-lo como “um interlocutor válido, capaz de emitir opiniões e interferir nas propostas que lhes dizem respeito, desestimulando a sua participação e o seu protagonismo” (DAYRELL, 2007); ou ainda o discurso, muito presente na escola, de que o “problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar” (DAYRELL & GOMES, 2009).

¹⁵ Não que isso não seja um dado importante, mas, como afirma o próprio autor, essa concepção culmina numa visão reducionista, de conceber o jovem apenas como “em situação de risco”.

Superar essa concepção é um dos caminhos para a “construção da escola necessária hoje” (RODRIGUES, 2003); da escola que tem por função “preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a modernidade” (ibid, p. 55); da escola que precisa “formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica” (ibid, p. 56). Diante disso, enfatizo que acredito na função social da escola, seja pública ou privada, e não estou com isso sobrecarregando-a de responsabilidades, mas antes de tudo, enfatizando que a escola, enquanto importante instituição de transmissão de valores, saberes e habilidades imprescindíveis para a convivência na sociedade – a introdução no mundo da leitura, da arte, da história e da cultura da humanidade, tem muito a contribuir para a formação da nossa juventude e também para a construção de novas interfaces em direção à superação do paradigma de que a escola pública não presta.

Referências Bibliográficas

ABREU, Marina Marciel. **Serviço Social e a Organização da Cultura: Perfis Pedagógicos da Prática Profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais**. In: O Serviço Social e a Política pública de Educação, Belo Horizonte/Minas Gerais, 2006. Disponível em: <http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao_estagio/documents/13_ServicoSocialnaEducacao>. Acesso em: 11 dez. 2009.

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **O Serviço social na Educação**. In: Revista Insertas. CFESS, 2000.

ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de. **Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Caderno Especial, nº 26, 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Plano de Desenvolvimento da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**. Dispon. em <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81> Acesso em 20 de agosto de 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Reuni 2008: relatório de primeiro ano**. Brasília, DF, 2009.

BRUM, Mariza de Andrade. **A história da educação, da ciência e o avanço das tecnologias digitais para a educação a distancia**. In: *XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011*.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Famílias e políticas públicas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (orgs.) et al. **Família, Redes, laços e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 267-274.

CARVALHO, Raul; IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 33 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos Meios Populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Livpsic, 2009.

Código de Ética do Assistente Social. Resolução CFESS n. 273, de 13 de março de 1993.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes Ltda. 1995. p.11-42.

COULON Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, Alain. **A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, Marcos Vinicius. A escola contra a família. in: **500 anos de educação no Brasil**. Organizado por Eliene Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Farias Filho, Cyntia Greive Veiga. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntico, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/agosto de 2008.

DACOSTA, Milton. **Roda**. 1942. Retirado de <http://gestarprojeto.blogspot.com.br/> em 17 de março de 2012.

DAYRELL, Juarez ; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil: questões e desafios**. In: Marlise Matos, Nilma Lino Gomes, Juarez Dayrell. (Org.). Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, 2009, v. 5, p. 89-113.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização da juventude. In: VIEIRA, Maria Manuel. (Org.). Escola, jovens e media. Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS), 2007, v. 44, p. 191-229.

DEPONTI, Cidonea Machado; ALMEIDA, Jalcione. **Sobre o processo de mediação social nos projetos de desenvolvimento: uma Reflexão Teórica**. Retirado de <<http://www.sober.org.br/palestra/9/82.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2012.

DUBET, François. **A Escola e a Exclusão**. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em: 12 de março de 2012.

DUBET, François. **O Que é uma Escola Justa?** A escola das oportunidades. Tradução: Ione Ribeiro Valle. Revisão Técnica: Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **O Que é uma Escola Justa?** Tradução: Neide Luzia de Resende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho/2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

ELIAS, Wiataiana F. OLIVEIRA, C. A. H. **As diferentes configurações da dimensão sócio-educativa do serviço social brasileiro na sua trajetória histórica profissional**. Serviço Social & Realidade, Franca, v.17, n. 2, p.61-83, 2008. Retirado de: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/viewFile/73/88>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas escolares locais**. Retirado de: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2012.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **História Geral da Educação**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. BICAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GENNARI, Emilio. **Um breve passeio pela História da Educação**. In: Rev. Espaço Acadêmico, n. 29, out. de 2003.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes Ltda. 1995. p.11-42.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed, São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, Teresa Cristina (org.) [et al.]. **Educação, Escola e Desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 27-52.

GIONANNI, Luciana Maria. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, Teresa Cristina (org.) [et al.]. **Educação, Escola e Desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-112.

GOUVEA, Gilda Figueiredo Portugal. **Um salto para o presente: a educação básica no Brasil**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 out. 2011.

IAMAMOTO, M.V. **Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade**. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL — CFESS. Atribuições privativas do(a) assistente social em questão. Brasília: CFESS, 2002. p. 13-50.

IAMAMOTO, M.V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, M.V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 14 ed., São Paulo: Cortez, 2008, p. 185-200.

LALANDA, Piedade. **Sobre a Metodologia Qualitativa na Pesquisa Sociológica**. In: Análise Social. Vol. XXXIII. p. 871-883, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. Tradução Marie-Agnés Chauvel. 20ª reimp. da 1 ed. de 1988. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 25 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- MACHADO, C. O. X. BRITO, L. M. SANTOS, G. G. **A Escrita do Diário de Campo como Dispositivo Descritivo-Interpretativo da Pesquisa-ação**. Artigo apresentado do V Seminário de Pesquisa do Centro de Artes, Humanidades e letras da UFRB em 2012.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Noselia. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. **Redação Técnica: elaboração de relatórios técnico-científicos e técnica de normalização textual: teses, dissertações, monografias, relatórios técnico-científicos e TCC**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político contemporâneo**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/ ABEPSS/ CFESS, 1999. Retirado de < http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf >. Acesso em 08 de fevereiro de 2012.
- _____. **Ditadura e Serviço Social**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.
- PENHA, A. R. B.; LIGERO, G. N. **Teoria Geral da Família**. In: IV Encontro de Iniciação Científica das FIAET, 2008, Presidente Prudente. Anais do IV Encontro de Iniciação Científica das FIAET. Presidente Prudente: AET, 2008. Retirado de < <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1634/1557> >. Acesso em 17 de março de 2012.
- PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PORTINARI, Cândido. **Faiscadores de ouro**. 1938. Retirado de http://ceramica-da-ivhe.blogspot.com.br/2009_01_01_archive.html em 17 de março de 2012.
- PORTINARI, Cândido. **Meninos jogando bola de gude**. Retirado de <http://portinariprojetoescola.blogspot.com.br/> em 17 de março de 2012.
- PORTINARI, Cândido. **Meninos jogando futebol**. 1935. Retirado de <http://portinariprojetoescola.blogspot.com.br/> em 17 de março de 2012.
- PORTINARI, Cândido. **Roda infantil**. 1932. Retirado de <<http://atividadesjogosebrincadeirascristas.blogspot.com.br/2012/10/33-se-brincar-e-tao-importante-porque-e.html>> em 17 de março de 2012.

QUEIROZ, Lucia Maria Aquino de; SOUZA, Regina Celeste de Almeida. **Caminhos do Recôncavo**: proposição de novos roteiros histórico-culturais para o Recôncavo baiano. Salvador: [S.n], 2009.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. **A assimetria na relação entre família e escola pública**. Paideia (Ribeirão Preto), v. 16, p. 385-394, 2006. Retirado de <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/Fasciculos/v16n35/v16n35a09.pdf>>. Acesso em 17 de março de 2012.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (orgs.). **Família, Redes, laços e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-36.

SAWAIA, Bader B. **Família e afetividade**: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (orgs.). **Família, Redes, laços e políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 39-50.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Bernard Lahire: a multiplicidade das condições de socialização e a cultura escolar. In: REGO, Teresa Cristina (org.) [et. al.]. **Educação, Escola e Desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 55-84.

SETÚBAL, Aglair Alencar. **Pesquisa em Serviço Social**: utopia e realidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O Serviço Social e o Popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Juarez de. **Críticas à construção de um Estado neoliberal no Brasil (1987-2002:15 anos de profundas mudanças)**. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28-31 out. 2003.

STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliete. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada. Tradução: Luciane Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto alegre: Artmed, 2008.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (orgs.). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.