



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Escola de Serviço Social

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL:
AVANÇOS E LIMITES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

Rosiane Ferreira Vieira

Rio de Janeiro

2014

Monografia realizada como requisito parcial para conclusão de curso em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL:
AVANÇOS E LIMITES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

Rosiane Ferreira Vieira

Orientadora: Joana Garcia

Rio de janeiro
2014

Agradecimentos

À Deus, aquele que é refúgio e fortaleza, socorro bem presente nas tribulações, sem o qual certamente não teria chegado até aqui.

Ao meu querido paizinho, meu herói que lamentavelmente se foi... À você que me deixou doces lembranças da minha infância... café quentinho todas as manhãs dos finais de semana, banho quando eu estava em crise de bronquite (mesmo eu já grandona), bala quando chegava do trabalho (um sacão cheio), aplausos para eu comer toda a comida (eu era ruim de comer), cafuné para eu dormir e apelidos carinhosos (Tinha). Eu me lembro que era atrás de você que eu me escondia para não apanhar e era por você que eu esperava chegar do trabalho para entrar em casa comigo (também para não apanhar). Você juntou uma mala com trabalhinhas meus da escola, minha mãe ficou brava, jogou tudo fora e eu te vi ficar nervoso pela primeira vez. Você me fez um penteado “black power”, usou aquele seu pente especial, e me mandou para escola dizendo que eu estava arrasando! Você é tão especial! Tenho absoluta certeza que você está num lugar maravilhoso. Tudo que eu diga ou faça é muito pouco para lhe agradecer. Você foi um anjo que Deus enviou a Terra para me dar a oportunidade de ser alguém e principalmente alguém do bem. Pai você deixou um legado e um exemplo do significado de bondade, eu tive a honra de ser sua filha. Você que não é meu pai biológico, mas que me gerou no seu coração. Ainda posso escutar sua voz me chamando de Tinha, de filhota. Eu penso que você não era desse mundo e agora voltou para o seu de verdade. Você combateu o bom combate, cumpriu sua missão. Eu nunca vou me esquecer de você, das suas brincadeiras, sua calma, sua honestidade e dignidade. Você foi um grande homem e, como te disse quase todos os dias em que estive contigo enquanto você estava doente: você é meu herói, meu paizinho e eu te amo muito. Muito obrigada por tudo! Esse trabalho dedico especialmente à você.

A minha mãe por todos os cuidados dedicados a mim e pela contribuição na formação do meu caráter.

A Ângela, Moisés e Karen que durante 4 anos deram à minha filha toda a assistência e carinho necessários aos seu desenvolvimento, buscando suprir a minha ausência e assim me permitindo dedicar tempo a conclusão desse curso.

Às amigas, Ana Cristina Ribeiro Rohem e Ionara Garcia, Assistentes Sociais competentes, pelas palavras de incentivo, exemplo profissional e companheirismo.

A Leticia Souza, minha amiga de vida, por estar sempre ao meu lado, compartilhando todos os momentos, me apoiando e me fazendo entender que não estou só.

Ao meu querido amigo Jorge Nunes pelo apoio, compreensão e por ter concedido todas as liberações necessárias à realização dos estágios.

À minha grande amiga Verônica Santos, por todas as palavras de carinho e motivação, pela preocupação em me ver bem, pelas dicas e por todo carinho que recebi em momentos difíceis da minha vida.

À radiante Olivia Macedo, à irmã Simone Souza, à doce Quécia Ladislau, pela amizade, companheirismo, apoio e conversas descontraídas.

À Nanci Frutuoso, minha querida amiga, pela torcida constante pelo meu sucesso.

Aos meus irmãos, Jonnathan, Rejane, Renata, Natércia e Ana Lúcia, por serem de fato, meus irmãos e sempre prestar apoio e incentivo. Amo vocês.

À Joana Garcia, pela honra de ter me concedido orientação nesse trabalho, por me transmitir generosamente seus conhecimentos, pelas aulas tão prazerosas de Orientação Profissional, pelas gentilezas das palavras, pelo incentivo e pela paciência durante todo esse processo de construção desta monografia.

Aos professores que deixaram uma marca no meu aprendizado durante a graduação, enquanto mestres e incríveis seres humanos na sua forma de conceber o mundo e o trabalho: Leile Silvia, Rogério Lustosa e Ângela Higino.

“Se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros. Sonha e serás livre de espírito... luta e serás livre na vida”.

Che Guevara

VIEIRA, Rosiane Ferreira. **A escola como espaço de atuação do Serviço Social: Avanços e limites da intervenção profissional nas instituições de ensino fundamental da rede pública.** Rio de Janeiro, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O presente estudo teve como objetivo central estudar o espaço escolar de ensino fundamental no Município do Rio de Janeiro como lócus de atuação do Serviço Social, buscando apreender as potencialidades, os avanços e os limites da atuação do Serviço Social. Para o fim que se propõe, buscou-se uma aproximação com o tema a partir da leitura de materiais bibliográficos e documentais. Atualmente a atuação do Serviço Social nas escolas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro tem se dado através do Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas Municipais do Rio de Janeiro (PROINAPE). Com o objetivo de buscar uma aproximação com a realidade e para subsidiar a elaboração do capítulo empírico foi aplicado um questionário com perguntas semi-estruturadas a dois grupos de profissionais que atuam neste espaço (Coordenadores Escolares e Assistentes Sociais). Consideramos a hipótese de que o Assistente Social possua na sua formação elementos que o capacitem a atuar tanto a dimensão política como pedagógica da profissão e que a escola é potencialmente um espaço fértil de atuação para consolidação do compromisso firmado no Projeto Ético Político da Profissão (PEP), principalmente no que diz respeito a sua necessária contribuição para a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, vinculado a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem societária. O estudo indicou uma diversidade de entraves para esta realização, que vão desde a própria concepção acerca da profissão, a forma como tem se consolidado a Política de Educação e a inserção do Profissional de Serviço Social. Salienta-se a relevância do trabalho deste profissional, uma vez que muitos problemas que se apresentam no cotidiano escolar, tais como: preconceitos e discriminações, tanto entre alunos, quanto entre profissionais e alunos, problemas de acessibilidade, violência, dificuldade de aprendizado, repetência, evasão, ausência das famílias, vistos em sua totalidade, se configuram como expressões da Questão Social, objeto de trabalho do Assistente Social. Considera-se que o profissional pode contribuir na viabilização dos direitos das crianças e dos adolescentes, bem como mobilizar relações de proteção no ambiente escolar. Ademais, há que se considerar também que o movimento dialético e contraditório da história, permeado pela luta de classes, também possibilite avanços, os quais também tentou-se apreender no estudo. O estudo permitiu uma aproximação com a realidade escolar cotidiana, com a atuação do Serviço Social e o entendimento acerca dos problemas enfrentados pela categoria na luta por uma atuação que extrapole apenas o caráter assistencial da profissão, que efetive o compromisso com o PEP e que de fato contribua com a Proteção Integral à Crianças e Adolescentes conforme estatuiu o ECA.

Palavras chaves: Serviço Social, Ensino Fundamental, Política de Educação, Município do Rio de Janeiro.

Siglário

| | |
|-------|---|
| CDES | Centro de Desenvolvimento Econômico e Social |
| CFESS | Conselho Federal de Serviço Social |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| CRES | Conselho Regional de Serviço Social |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDS | Ministério de Desenvolvimento Social |
| ME | Ministério da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| NIAP | Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organizações das Nações Unidas |
| PCRJ | Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro |
| PEP | Projeto Ético Político |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNAD | Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio |
| PNAS | Política Nacional de Assistência Social |

| | |
|----------|--|
| PNBEM | Política Nacional de Bem Estar do Menor |
| PNEDH | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROINAPE | Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais do Rio de Janeiro |
| RPE | Rede de Proteção ao Educando |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SMAS | Secretaria Municipal de Assistência Social |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para Infância |

Sumário

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Introdução | 11 |
| 2 | A construção da cidadania infanto-juvenil e o direito à proteção integral | 15 |
| 2.1 | <i>A moralização dos pobres: A prática histórica por trás do discurso de proteção à infância.</i> | 15 |
| 2.1.1 | Brasil República | 16 |
| 2.1.2 | O Período Ditatorial | 20 |
| 2.1.3 | Redemocratização, Nova Constituição e o ECA | 21 |
| 2.2 | <i>Raízes históricas do discurso sobre a Educação</i> | 22 |
| 2.3 | <i>A questão da centralidade da família</i> | 24 |
| 3 | Considerações sobre a situação da educação escolarizada para infância e adolescência brasileiras na contemporaneidade | 26 |
| 3.1 | <i>O caráter contraditório da universalidade da política educacional no Brasil</i> | 26 |
| 3.2 | <i>Desproteção na primeira infância e implicações no aprendizado</i> | 29 |
| 3.3 | <i>Exclusão Escolar</i> | 32 |
| 4 | O Serviço Social e o espaço escolar: Demandas e possibilidades de respostas | 45 |
| 4.1 | <i>Caracterizações sobre o Serviço Social no espaço escolar</i> | 45 |
| 4.2 | <i>Serviço Social e Educação em Direitos Humanos: Uma possibilidade de atuação profissional.</i> | 48 |
| 4.3 | <i>A escola na formação de valores e promoção da sociabilidade</i> | 50 |
| 5 | Um olhar sobre a experiência do Serviço Social em escolas | 54 |
| 5.1 | <i>O PROINAPE – impasses entre o desenho e sua concretização</i> | 54 |
| 5.2 | <i>A interdisciplinaridade como componente do trabalho nas escolas</i> | 64 |
| 5.3 | <i>Enfrentamento da prática moralizadora e culpabilizadora da pobreza: Um velho atual desafio para Serviço Social</i> | 68 |
| 5.4 | <i>Dimensões ético políticas do trabalho nas escolas</i> | 71 |
| 5.5 | <i>Limites e possibilidades para expansão da cidadania infanto-juvenil</i> | 72 |
| 6 | Considerações Finais | 75 |
| 7 | Referências bibliográficas | 78 |

Índice de Ilustrações

| | |
|---|----|
| Gráficos 1 e 2: Investimento por aluno e salário anual dos professores..... | 27 |
| Gráfico 3: Crianças e adolescentes fora da escola em 2010 no Brasil: | 33 |
| Gráfico 4: Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil, no nordeste e sudeste. | 35 |
| Tabela 1: média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade por sexo, cor e situação de domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2001*, 2005 a 2009, 2011 e 2012..... | 36 |
| Gráfico 5: Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por situação de domicílio, região, sexo, cor e quintos de renda familiar per capita – Brasil - 2005 e 2012..... | 37 |
| Gráfico 6: Taxa Bruta de Frequência a escola, das crianças de 0 a 3 anos de idade, por situação de domicílio, sexo, cor, e quintos de renda familiar per capita – Brasil – 2005 e 2012..... | 38 |
| Gráfico 7: Taxa Bruta de Frequência à escola, das crianças de 4 e 5 anos de idade, por situação de domicílio, sexo, cor e quintos de renda familiar per capita – Brasil – 2005 e 2012..... | 39 |
| Gráfico 8: Percentual de crianças em domicílios em que ninguém tem fundamental completo.. | 40 |
| Gráfico 9: Percentual de mães chefes de família sem fundamental completo e com filhos menores de 15 anos. | 40 |
| Gráfico 10: Percentual de crianças de 6 a 14 anos no fundamental com 2 anos ou mais de atraso | 41 |
| Gráfico 11: Expectativa de anos de estudo no Brasil | 42 |

1 Introdução

A aproximação com o tema se deu a partir da minha inserção no campo de estágio, um espaço educacional que não está inserido na educação formal, pois é um projeto não governamental, que objetiva promover a educação musical e o desenvolvimento artístico-cultural de crianças e adolescentes, integrando-os em práticas socioeducativas coletivas, corais e instrumentais de conjunto.

Os alunos dessa instituição residem em comunidades e em sua maioria pertencem às famílias de baixa renda. Neste local, onde o trabalho do Serviço Social está sendo implementado, participei de entrevistas e reuniões conduzidas pela assistente social, onde ouvi muitos relatos de familiares de alunos sobre as dificuldades encontradas no ambiente escolar formal. Tais dificuldades dizem respeito à existência de diversos preconceitos e discriminações, tanto entre alunos, quanto entre profissionais e alunos, problemas de acessibilidade, violência, dificuldade de aprendizado, repetência, desmotivação em permanecer na escola. Devido à faixa etária destes alunos, todos estão cursando o ensino fundamental. Ouvi também relatos de profissionais da própria ONG sobre problemas apresentados pelos alunos nas aulas de música, tais como: agressividade, brigas, insultos racistas e omissão das famílias frente às dificuldades vivenciadas na escola.

O despreparo tanto dos pais como dos profissionais de lidarem com tais situações, a falta de informação dos responsáveis acerca dos seus direitos e a forma como as escolas lidam com os problemas que se apresentam, me chamaram atenção e me levaram a pensar no quanto o Serviço Social pode contribuir com o processo de educação e no quanto a formação do Assistente Social é compatível e lhe confere competência para atuação nesse campo. No entanto, são poucas as escolas que contam com a contribuição do trabalho de Assistentes Sociais, fato lamentável, pois muitas questões que se apresentam como “problemas escolares” têm suas raízes na contradição capital x trabalho, que fundam desigualdades sociais, representadas tanto na vida da população usuária quanto na equipe profissional, sendo que o currículo da pedagogia nem sempre permite um amplo entendimento tanto da Questão Social, quanto das Políticas Sociais enquanto instrumento que possibilite o enfrentamento dessa problemática.

A educação é um direito garantido na Constituição e, portanto dever do Estado oferecê-la, no entanto, não basta que haja vagas nas instituições de ensino, é preciso lhe conferir qualidade, é preciso formar cidadãos ativos para busca de seus direitos. As estatísticas hoje nos mostram elevado número de evasão escolar e repetência, deixando claro que a escola tem sido ineficiente na formação de crianças e adolescentes.

A reflexão sobre a intervenção do Serviço Social na educação deve ser acompanhada por uma reflexão o universo escolar, sobre sua configuração enquanto espaço que reflete a luta entre classe dominante e classe explorada, lá se confrontam forças progressistas e conservadoras. “A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia da transmissão de ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação” (CURY 1986, p.77 apud PIMENTA e OLIVEIRA, 2007, pág. 53).

O Serviço Social é uma profissão que tem em seu Projeto Ético Político (PEP) o compromisso de luta pela autonomia, emancipação, plena expansão dos indivíduos sociais, equidade social e justiça social, universalização e ampliação e consolidação da cidadania; e que tem, a partir da sua inserção no espaço no educacional, a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que trave uma luta contra formas de violações/impedimento a tais realizações dos indivíduos. No entanto, o Projeto Ético Político, por si só não é garantidor de que a prática ocorra desta forma, pois deve-se reconhecer a existência de diversos fatores e aspectos do cotidiano escolar e da própria orientação da Política Educacional que concorrem para uma atuação não plena, de forma que se faz necessário apreender os determinantes da atuação profissional nesta área e a forma pela qual vem se efetivando.

A perspectiva da relevância do tema está assentada no entendimento de que a deficiência na educação e a pobreza, o nível de escolaridade e a pobreza, nas suas diversas dimensões, estão intimamente associados e que são fatores que se retro alimentam formando um ciclo. A quebra deste ciclo em milhares de famílias em condição de extrema pobreza, sem acesso à renda, passa necessariamente pelo acesso à educação, pois a escolaridade é o principal indicador de renda e de mobilidade social e, por isso, deve ser de qualidade, universal e integral.

O cenário atual da educação evidencia a urgente necessidade de intervenção para mudança. A inserção do Serviço Social nesse universo pode contribuir para alteração desse quadro, no entanto, a despeito da luta da categoria, o Serviço Social hoje, no Rio de Janeiro, encontra-se

atuando em quantitativo reduzido. Algo preocupante também é que durante todo o período em que estive na graduação, não tive a oportunidade de cursar disciplinas específicas referentes à Política de Educação, assim como temos para Previdência, Assistência e Saúde. Neste sentido, uma pesquisa que possibilite, de alguma forma elucidar as possíveis contribuições e entraves da atuação do Serviço Social na Educação pode fomentar e subsidiar um debate que vise redimensionar o espaço profissional, as demandas e as respostas, e tais debates se fazem necessários tanto no nível acadêmico como profissional, no sentido de dar clareza sobre a necessidade de mudança deste quadro. No nível acadêmico, esta pesquisa permitirá ao aluno e ao professor uma compreensão de como se encontra na atualidade este espaço de atuação e conseqüentemente, será possível buscar formas de preparação mais efetivas para o enfrentamento das questões levantadas.

Para elaboração do capítulo teórico, subsidiaram o debate sobre a construção da cidadania infanto-juvenil os estudos de Rizzini (2011), Rezende e Cavalcante (2006) e Junior (1992), que problematizaram a prática repressiva, assistencialistas e moralizadoras, caracterizadas pelas políticas implementadas no período histórico que vai do início do século XIX até o século XX, e somente se altera no plano legal com a implementação do ECA como instrumento de garantia da proteção integral a crianças e adolescentes.

O estudo empreendido pelo conjunto CFESS/CRESS, intitulado “Subsídios para o Debate do Serviço Social na Educação”, os estudos de Almeida e Rodrigues, publicados na coletânea Serviço Social e Educação e de Moreira, nesta mesma coletânea e no livro publicado em 2014, me aproximaram da discussão acerca da Política Educacional e das possibilidades e de atuação do Serviço Social nas escolas de Ensino Fundamental no Rio de Janeiro, servindo-me como fonte de interlocução neste trabalho. Há também uso de fontes empíricas, operacionalizadas através da realização de entrevistas com profissionais que desenvolvem trabalho junto às escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e da apreensão da fala de uma das profissionais que palestrou no VII Encontro Estadual de Serviço Social na Educação, promovido pelo CRESS, em novembro de 2014. Tal aproximação constitui-se no diferencial deste estudo, pois permitiu uma análise crítica do fazer profissional nesse campo, sendo essa análise importante já que:

A formação profissional fornece os referentes intelectivos para o exercício profissional do assistente social, através dos cursos de Serviço Social oferecidos pelas universidades públicas ou privadas – lugar por excelência da produção do saber intelectual – que indica um fazer desvinculado da prática concreta: um

dever ser. Todavia, os referentes do fazer profissional são construídos, também a partir da experiência vivenciada pelo assistente social nas instituições, espaço por excelência do fazer concreto, no qual subjaz um saber, de fato dominante, muitas vezes em contradição com o saber da formação. (Nicolau, 1999, pág. 16 apud Pimenta e Oliveira, 2007, pág. 53)

O desenvolvimento desse trabalho se deu nas seguintes etapas: Leitura e resenha dos textos no mês de setembro, escrita da introdução, capítulos 1, 2 e 3 e elaboração do instrumental de coleta de dados e realização das entrevistas no mês de outubro e novembro, Tabulação e Análises dos dados, redação do capítulo empírico em novembro e apresentação em dezembro.

2 A construção da cidadania infanto-juvenil e o direito à proteção integral

Para compreendermos a questão da infância e juventude no Brasil hoje e sua articulação com a forma pela qual está orientada a política educacional, se faz necessário entender a concepção histórica acerca do segmento ao qual está direcionado o sistema público educacional brasileiro. Por este motivo, a abordagem pretendida neste capítulo diz respeito ao processo histórico de construção dos conceitos de infância e juventude que permearam o percurso de obtenção da cidadania infanto-juvenil. A compreensão acerca da cidadania infanto-juvenil, do seu conceito, como se apresenta hoje legalmente, no ECA, foi antecedida de outras concepções. Tais concepções não reconheciam as crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento que necessitam de proteção e nem atrelavam sua condição de extrema pobreza às determinações constitutivas do modelo econômico. Desta forma, as ações do Estado estavam pautadas numa prática moralizante, assentada na lógica de minorização, culpabilização e criminalização tanto das crianças como das suas famílias pela situação que se encontravam. Tal entendimento acerca da infância pobre repercutiu na condução da política educacional. Com intuito de fornecer elementos para essa compreensão, no primeiro item, trataremos da questão da moralização dos pobres como prática histórica por trás do discurso de proteção à infância. Partiremos do século XIX, onde no contexto de constituição da República, é gestado o conceito de menor e a preocupação do Estado com a necessidade de formar uma classe trabalhadora e encerraremos no século XX com a proclamação do direito infanto-juvenil. No item 2.2. serão apresentadas as raízes do discurso sobre a educação e no item 2.3 abordaremos o problema da centralidade da família.

2.1 A moralização dos pobres: A prática histórica por trás do discurso de proteção à infância.

A fim de tornar mais didática a compreensão sobre o processo de alcance da cidadania infanto-juvenil com seu direito à proteção integral, este tópico foi desenvolvido a partir de subdivisões que dão conta de tempos históricos distintos, a saber: O item 2.1.1 aborda a questão no Brasil República, período que se inicia na passagem do século XIX para o XX, onde o país recém saído do império buscava se organizar para a então sociedade “civilizada” e vai até o período que antecede a Ditadura . O item 2.1.2 trata do período da ditadura militar instaurada no

Brasil em 1964, onde o governo apresenta sua “nova proposta” de atendimento a menoridade e o item 2.1.3 aborda um período de transição na concepção sobre a infância e o enfrentamento da problemática inerente a esta fase, marcados pela perspectiva redemocratizadora no contexto de formulação da Constituição Federal de 1988 e do ECA.

2.1.1 Brasil República

O alcance da cidadania infanto-juvenil com seu direito à proteção integral, bem como consta no ECA foi precedida de uma série de concepções sobre a infância. Tais construções históricas possuem um forte caráter moralizante em relação à situação de pobreza e, a despeito do uso ou não dos termos específicos, ainda se encontram presentes no cotidiano profissional por meio de anacronismos. Isso porque, as políticas e ações governamentais implementadas para crianças e jovens até a década de 90, tinham como alvo o “menor”, entendido como parcela da população em situação irregular supostamente decorrente de sua origem em famílias desestruturadas e de baixa renda (Junior, 1992).

Segundo Junior (1992), o termo menor visava fazer distinção no universo de crianças da mesma faixa etária. Sendo considerados menores aqueles que seriam alvo da intervenção estatal, supostamente por representarem ameaça a sociedade. Chamo atenção aqui, para a problematização que este autor faz em relação à excepcionalidade da condição de menor, pregada pelo Estado:

Colocando por alvo o “menor”, e não as condições socioeconômicas em que se insere, cria-se a ilusão de que a legislação específica estaria tratando apenas de uma parcela desprovida de recursos e socialização adequada. Ou seja, a cristalização Legal da diferenciação entre CRIANÇA e MENORES, cabendo aos últimos o estigma e o tratamento repressivo. Só que num país em que, no mínimo, 44% da população de até 17 anos provêm de famílias com renda mensal per capita inferior a meio salário mínimo, e 52% da população entre 15 e 17 anos trabalha, é amplamente contestável tal diferenciação. O alvo potencial da ação repressiva e assistencialista não é uma diminuta parcela, mas a maioria da população infanto-juvenil! (JUNIOR, 1992, p. 16)

Ao fazer esse contra-ponto o autor nos revela o mascaramento pretendido que era operacionalizado a partir da lógica da minorização.

Parece mais fácil e cômodo, tanto a ineficácia governamental de garantir os

direitos básicos do cidadão quanto à consciência da sociedade, imaginar que os “menores” abandonados e desvalidos são uma exceção que não correspondem a uma regra de crianças bem nutridas que não precisam garantir prematuramente sua sobrevivência. (JUNIOR, 1992, P. 16)

Entendida essa questão, voltaremos ao percurso histórico. Alguns dispositivos legais deixam clara a concepção de menor no século XIX. O código criminal de 1830, no Império, e o Código Penal de 1890, na Primeira República, pouco se diferenciavam no seu conteúdo, predominando uma igualdade de tratamento das ações coercitivas destinadas a crianças e adultos. Regulamentavam procedimentos a serem adotados em caso de “ação criminosa” para pessoas de até 17 anos. Neste período, já se encontra a preocupação em conter a “delinquência” e a “vadiagem”, apresentadas como decorrentes do desemprego ocasionado pela não absorção da mão-de-obra livre. A prática do trabalho infantil era comumente aceita, havendo apenas limitação em 1891, com o decreto lei 1.313, relativas ao limite de idade e carga horária das crianças e adolescentes absorvidos pelas fábricas.

Há neste período uma diferenciação pejorativa entre ser “criança” e “ser menor”:

A noção de “menoridade”, com a qual a sociedade baseia sua relação com esta parcela da população, esta embasada numa concepção de família burguesa. A criança e o adolescente são assistidos em sua etapa de formação por esta família nuclear, não necessitado garantir sustento. Já o “menor”, como é configurado, apresenta-se com o oposto disso, e adentra o mundo adulto. Criança não trabalha, “Menor” trabalha. Criança não comete delito, “menor” comete. Criança não causa medo aos adultos, já os “menores” fazem parte do cenário de violência urbana como autores de delitos. Sua “condição irregular” os despoja dos atributos e características infantis. (JUNIOR, 1992, p.27)

O primeiro Código (1927) denota a consolidação do olhar específico para o “problema” social emergente da infância e da adolescência. De acordo com Junior (1992, p. 18), “os ‘menores’, resumindo, passam a ser definidos enquanto “delinquentes” (efeito) e “abandonados” (causa)”. Acerca da responsabilidade pelo abandono, Junior (1992) nos diz que crianças e adolescentes não são tratados como extensão do patriarca, ao qual se atribui às causas do abandono e delinquência do menor.

É característica desse período a busca através da medicina, no campo bio-psico-sociais explicar a origem dos males da população pobre, atribuindo-se aos traços dos então ‘menores’ à hereditariedade física, moral e do meio o comportamento dos homens, bem como seu caráter

(Rizzini, 2011). No entanto, tais crianças eram, na verdade, filhos de ex escravos, considerados viciosos pela sociedade da época, devido a terem se entregado aos vícios e não estarem ocupados trabalhando. Ao dirigir sua ação para este público pretendiam salva-los da má influencia dos seus pais e incentiva-lo ao hábito do trabalho e da virtude. A formação deste grupo tido como pertencente ao mundo da vadiagem tem estreita relação com a observação que Marx sobre a força das circunstâncias que conduziam o que hoje denominaríamos de exclusão social (Rizzini, 2011).

Os que foram expulsos de suas terras com a dissolução das vassalagens feudais e com a expropriação intermitente e violenta, esse proletariado sem direitos, não podiam ser absorvidos pela manufatura nascente com a rapidez que se tornavam disponíveis. Bruscamente arrancados das suas condições de habituais de existência, não podiam enquadrar-se, da noite para o dia, na disciplina exigida pela nova situação. Muitos de transformavam em mendigos, ladrões, vagabundos, em parte por inclinação, mas na maioria dos casos por força das circunstancias. Daí ter surgido em toda Europa ocidental, no fim do século XV e no decurso do século XVI uma legislação sanguinária contra a vadiagem. Os ancestrais da classe trabalhadora atual foram punidos por se transformarem em vagabundos e indigentes, transformação que lhes era imposta. A legislação os tratava como pessoas que escolhem propositalmente o caminho do crime, como se dependesse da vontade deles prosseguirem trabalhando nas velhas condições que já não existiam” (MARX, 1968, p.851 apud RIZZINI, 2011, p.70)

Assim, no Brasil, fazia-se uma leitura dos acontecimentos da época esvaziada de um conteúdo crítico que levasse em consideração os determinantes do novo modo de produção que então surgia, excludente e gerador das desigualdades sociais. (Rizzini, 2011). Ao não reconhecer tal contradição, atribuía-se culpabilidade a essa classe por estarem nessas situações.

Voltando ao campo legislativo, Rezende e Cavalcanti (2006) explicam que:

O Código de 1927 se baseava na doutrina da Situação Irregular, que considerava os menores como alvo de medidas judiciais quando encontrados em situação irregular, na verdade, sem acesso aos meios de sobrevivência essenciais a sua subsistência, à saúde, bem como à instrução obrigatória. Seriam estes também vítimas de maus tratos, em perigo moral, com desvio de conduta e autores de ato infracional. As autoras assim concluem que os menores eram levados aos tribunais a despeito de sua situação estar relacionada a uma questão social ou judicial e que o Brasil no período Republicano outorga ao Judiciário a função de formular e buscar solução para o problema da infância.

Num olhar sobre representações de pobreza no Brasil urbano do século XIX para o XX,

Rizzini (2011) observa que o discurso moralizador neste período baseou-se na perspectiva eugenista, que pretendia obter uma raça pura e forte, sendo bastante presente o discurso de que os males do nosso país são advindos da forma como o mesmo foi povoado.

No campo da intervenção a discussão girava em torno da necessidade de reordenamento e adequação a ordem recém instituída, capitalista, que com suas contradições e adensamento da Questão Social urgia pela implementação de mecanismo de regulação social.

A idéia de progresso permeava a percepção de que o mesmo trazia, por um lado, possibilidades de bem estar, e por outro, fazia-se acompanhar pelo crescente abismo entre riqueza e pobreza, gerando revolta e desorganização social. Tais fenômenos apresentavam-se como ameaçadores devido ao grande crescimento populacional e da concentração desordenada na cidade. O medo era de que não fosse possível conter essa grande massa agora presente nos centros urbanos. (RIZZINI, 2011)

Assim o debate controverso em torno do progresso resultante da Revolução industrial, que acarretou mudanças nas relações de produção pairava sobre a sociedade da época e levou a sociedade ao seu temor. “Temia-se que a deterioração material acentuasse a degradação moral em uma escala comparável a uma epidemia. O contágio era tido como inevitável; reproduzia-se no seio das famílias pobres e ameaçava a sociedade como um todo” (Rizzini, 2011, p.49). A intenção de eliminação da pobreza não visava à promoção de maior igualdade social, e sim controle por meio da moralização do pobre, impedindo a conquista do exercício da cidadania. (Rizzini, 2011)

Rizzini (2011) chama atenção para o fato de que:

as representações relativas aos considerados vagabundos, objeto da contenção, entendido como aquele que mesmo apresentando condição de trabalhar, se recusa, aparecem na literatura e dizem respeito à massa de trabalhadores e desocupados, gente simples do povo, “focos da desordem”, dentre os quais figuram os menores, tidos como alvo central da educação saneadora.

Esta época não foi isenta da discussão acerca de pobres dignos e não dignos, para ser entendido como digno o pobre deveria trabalhar e resistir às dificuldades, mantendo os filhos na escola e se adequando as normas da religião. Aquele que não conseguiu, era considerado fracassado, neste sentido a individualização dos problemas sociais era um traço marcante do período.

No campo legal, pequenas modificações, que visem conferir proteção a esse segmento, são presentes em 1940 com o Decreto-Lei 2.024, no qual se fixa as bases de organização da proteção

à maternidade, à infância e à adolescência. É criado o Departamento Nacional da Criança (DNC), no ministério da Educação e Saúde. Junior (1991) nos alerta para o fato de que, tais medidas não se constituem num avanço significativo, pois trabalham a questão da menoridade na lógica do pão e palmatória. No ano seguinte a esse decreto, é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), e subordinado ao Ministério da Justiça e a Juizado de Menores do Distrito Federal e segue a lógica do sistema penitenciário adulto, assim o pressuposto é de que para corrigir as distorções e reintegrá-lo na sociedade, o menor (delinqüente ou abandonado) precisa passar por uma ressocialização. Resultado do populismo autoritário do governo Vargas nesta fase.

Data deste período também, o Decreto-Lei 6.026/1943, conhecido como lei de emergência, nele “se cristaliza o entendimento da menoridade como caso de polícia. Neste é realizada uma revisão do Código de Menores de acordo com o Código Penal, onde se abandonou à categoria ‘delinqüente’ para a de ‘infrator’, reforçando o caráter de periculosidade atribuído ao então ‘menor’ ”. (JUNIOR, 1991)

Assim concluímos que, até aqui, não há nenhuma mudança no entendimento sobre a infância pautado na perspectiva do direito a proteção integral e no entendimento de que crianças e adolescentes são seres em formação, pelo contrário, o que vemos é uma lógica de aprofundamento repressivo e coercitivo, porém mascarado por uma prática de assistência mínima, que visa enquadrar o indivíduo a lógica dominante.

2.1.2 O Período Ditatorial

Com a queda do Estado Novo, o governo militar apresenta sua “nova proposta” de atendimento a menoridade denominada: A Política Nacional do Bem Estar do Menor (1964). Sobre ela Junior (1991) diz que oficialmente, muda-se de enfoque, pois a visão do “menor” é substituída pela da criança carente e abandonada, nesta lógica, praticas assistencialistas tem prioridade maior que as punitivas. Se há avanço neste aspecto, o mesmo não podemos dizer do entendimento acerca da culpabilização da família, que se desestruturada e pobre, seria a causa da delinqüência e abandono da criança. Junior (1991) alerta para que o fato de que:

na prática, há a consolidação da FUNABEM, que trabalhava na mesma lógica carcerária, contrariando o discurso pregado de rompimento com o modelo anterior, apesar de a internação ser a última alternativa de assistência e ressocialização, pois o trabalho com a família ganha centralidade neste contexto.

A lei 5.258 de 1967 demonstra que a visão criminalizadora é reforçada.

Nela há um retrocesso no que diz respeito ao tratamento penal, pois torna mesmos os critérios de imputação de pena para “menores” e adultos, assim como no código criminal de 1830. O retrocesso pode estar relacionado tanto à visão estigmatizadora da sociedade, quanto às determinações do governo militar, que intencionava criar mecanismos de controle social. (JUNIOR, 1991)

Em 1979 há a criação no Novo Código de menores, impulsionado pelo crescimento das desigualdades, representada nas ruas dos centros das grandes cidades, que configuram-se como alternativa de sobrevivência. Junior (1991) explica que esse código lapida as proposições contidas na PNBEM (Política Nacional de Bem Estar do Menor), apoiada no paradigma da situação irregular, que não foge do processo de construção da visão estigmatizadora e reversa da infância.

O Novo Código de Menores, lei 6.697, de 10 de outubro de 1979, delimita sua ação na assistência, proteção e vigilância a ‘menores’ até 18 anos que se encontre em situação irregular. A nova lei especifica sintetiza a dicotomia pão e palmatória, e estabelece legalmente o critério que define a pessoa de até 18 anos ou como criança e adolescente, ou como ‘menor’. Pela nova lei o ‘menor’ é definido em situação irregular quando ‘privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente’. (JUNIOR, 1991, p. 21)

Avançado alguns anos após a instauração da República, percebe-se que a orientação política acerca dos problemas referentes à infância e juventude permanece assentada na mesma prisma moralizadora:

o período compreendido entre a era Vargas (1930-1945) e a ditadura militar recente (1964-1984), a política de proteção à infância, atrelada à assistência, vai ser conduzida, em linhas gerais, seguindo essas orientações. Ora pendendo para diretrizes/ações assistencialistas e paternalistas, ora pendendo para orientações repressivas e discriminatórias. (REZENDE e CAVALCANTI, 2006, p.104)

2.1.3 Redemocratização, Nova Constituição e o ECA

Inovações significativas no campo legal acerca do reconhecimento de que não é a criança ou o adolescente que necessita ser controlados e reintegrados, uma vez que eles não estão irregulares, mas sim as condições precárias de total desrespeito aos seus direitos básicos, que rompem com a lógica da minorização, somente acontecem com o advento da Nova Constituição (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Esse ganho está relacionado com o

acirramento da luta pelos direitos por parte da sociedade civil contra o regime militar.

esse movimento já dava sinal no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, onde já proliferavam projetos alternativos conduzido por ONGs, Igrejas e Universidades. Tais projetos criticavam e denunciavam o péssimo atendimento realizado nas instituições estatais e a violência estrutural e direta sofridas pelas crianças e adolescentes pobres, sendo a imprensa muito importante no vulto que tomou as denúncias, que eram publicizadas. A produção acadêmica também foi importante, pois apontavam para a falência do sistema de atendimento e o efeito perverso que as instituições do sistema produziam. (REZENDE e CAVALCANTI, 2006)

Junior (1991, p.22) afirma que a partir desse marco “a população infanto-juvenil é vista, em sua totalidade, como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, cujos direitos devem ser garantidos” e destaca 3 inovações fundamentais:

o rompimento com a lógica segregacionista, que colocava o então denominado “menor” como alvo privilegiado da ação, o dever em assegurar a efetivação dos direitos básicos, não somente a família, mas também à comunidade, à sociedade em geral e o Poder Público e, o abandono da ótica penal e criminalizadora do Código de Menores. (JUNIOR, 1991)

2.2 Raízes históricas do discurso sobre a Educação

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitissem as classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica. (Paulo Freire)

A educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. (ALMEIDA, 2011)

A tônica do pensamento de Paulo Freire e Ney Luiz Teixeira de Almeida, em épocas distintas, encontra ressonância no significado da Política de Assistência e Proteção aos Menores no Brasil.

no contexto da instauração da República, a elite, frente à opção paradoxal a fazer, que consistia em educar o povo e ao mesmo tempo garantir seus privilégios de elite, instruir e capacitar para o trabalho, necessitando mantê-lo sobre vigilância e controle, opta pela preservação dos seus interesses e adota uma política de exclusão social”. (RIZZINI, 1991)

A elite reconhecia que através da educação, a população poderia atingir consciência de seus direitos e que isso poderia dificultar o exercício violento e arbitrário de controle sobre os

pobres. A Lei 4.242 (1941), na qual a União previa os gastos destinados a “recuperar os menores”, é ilustrativa da postura estatal no enfrentamento da questão, pois não priorizou o investimento em educação. Rizzini (2011, p. 144) coloca que:

ao seu ver os primeiros anos da República foram marcados pelo retrocesso a nível de uma proposta de política educacional, mantendo-se a descentralização do ensino público primário sem qualquer tipo de apoio da União. O resultado dessa “indiferença” nacional foi a total desarticulação entre os vários Estados e a desorganização do ensino ao nível dos Governos locais. Esta situação fez perpetuar na República o ranço da escola herdado do Império. Na época, as escolas eram representadas como: “(...) casa sem luz, meninos sem livros, livros sem método, escolas sem disciplina, mestres tratados como parias”(ibidem:24).

É preciso lembrar que não era toda população infantil que não tinha acesso à educação de qualidade e que os “menores”, embora maioria, não constituíam o universo deste segmento, o que nos permite inferir que outro tipo de ensino era ofertado aos membros da elite os aos filhos oriundos das “famílias estruturadas”. Na verdade, houve uma dicotomização da infância, através da consolidação de uma política de “assistência e proteção aos menores”. Assim, “aos menores, a instrução mínima que permitisse domesticá-los para o uso da força de trabalho. No fundo o mesmo tipo de dicotomização que previa cidadania plena pra alguns e a vetava para a maioria” (CARVALHO apud RIZZINI, 2011, p. 145).

Vale trazer a esta discussão também a concepção de Althusser (1985 apud BASTOS, 2008) sobre as instituições, que segundo ele são aparelhos ideológicos do Estado, que estando nas mãos da burguesia, são usadas para legitimar e conservar a ordem capitalista. Assim, na cúpula, emanando as ordens está o interessado no lucro, os capitalistas e na base está o povo. Entre a cúpula e a base, temos os aparelhos ideológicos: a família, a igreja, as escolas, a imprensa, entre outros que tem a função de através da persuasão reproduzir comportamentos, ideologias e atitudes que garantam a permanência do *status quo*.

No entanto, não podemos ser fatalistas, considerando que não haja forças resistentes e contrárias à ordem estabelecida no interior das instituições. Pois, de acordo com Lapassade (1980 apud BASTOS, 2008), as instituições são transversalidades, contam com a presença de uma rede de poder instituído (*Status Quo*) e também de um poder instituinte (contrário à Ordem estabelecida). Desta forma, a transversalidade é o entrecruzamento das principais linhas que determinam o comportamento (linha econômica, linha política, linha ideológica e linha de produção), assim:

de um lado, a transversalidade tende a retransmitir os valores, os padrões, um

“modo de vida” da sociedade hegemônica, de outro, dentro dessa mesma rede, existe a possibilidade de se criarem outros valores, outros “modos de existir” que não necessariamente se reduzem ao padrão estipulado pelo consenso social (BASTOS, 2008, p. 79)

Exemplifica a discussão acima, o fato de que este período não foi isento de tentativa de politização no campo educacional, onde destacou-se o “Movimento da Escola Nova”, que foi liderado por grandes educadores, porém o movimento encontrou grande resistência e seus líderes foram taxados de comunistas, e também o movimento de Redemocratização, que culminou nos direitos adquiridos na Constituição Federal de 1988 e posteriormente no ECA.

“De forma estratégica conseguiu-se caracterizar valorativamente a educação como “arma perigosa”. RIZZINI (2011, p. 147). “Ao se criar a imagem de ‘criança criminosa’, fez-se acatar a idéia da morte da ‘*candida alma infantil*’ inocência infantil”. (LOBO, 1907 apud RIZZINI, 2011, p. 147).

Ao destacar da criança a figura do “menor”, este representando a infância perigosa (ou em perigo de ser...), foi fácil justificar o tratamento “moralizador, saneador” deste grupo através da ação concebida nos moldes da Justiça-Assistência, priorizando-se a reeducação/regeneração/reabilitação como fórmula socialmente legitimada para a meta de civilizar o Brasil. (RIZINNI, 2011, p. 147)

2.3 A questão da centralidade da família

Como vimos no item anterior, no decorrer da história, a família sempre centralizou o debate acerca da proteção infantil. Porém se antes da Constituição Federal de 1988 e do Eca, à família era imputada a culpa pela situação de abandono e degradação dos seus filhos, os avanços que se seguem, reconhecem a situação estrutural da pobreza e desculpabiliza a família. No entanto, a despeito desse avanço no campo legislativo, o que vemos na prática, é que a família, frente ao descumprimento do Estado na garantia dos direitos básicos continua central na garantia do acesso à saúde, educação e demais direitos, que mercantilizados, aprofundam as desigualdades no país. Assim, podemos concluir que a despeito dos avanços na questão do entendimento no marco legal de que a proteção infantil não cabe somente à família, mas também à comunidade, à sociedade e geral e ao Poder Público, sua centralidade como principal provedora, se apresenta hoje no cotidiano e se constitui em problema a partir do momento em que diversas famílias não possuem acesso a renda que lhe permita garantir sua proteção. Para entendermos a existência histórica dessa centralidade familiar, bem como a injustiça que ela representa, voltaremos ao primeiro

Código de Menores (1927) no qual, de acordo com Junior (1992), “menores”, passam a ser definidos enquanto “delinquentes” (efeito) e “abandonados” (causa)”, sendo então atribuído ao patriarca à situação de delinquência do menor.

Com base no entendimento de que a família era culpada, nesse período houve a implantação de ações de isolamento em instituições totais, para reeducação. Devemos compreender, tendo como base a leitura dos itens anteriores, que a situação de pobreza na qual se encontrava a família tida como “desestruturada” estava relacionada às contradições do modo de produção que se instaurava naquele momento e não à vontade do indivíduo, e estando a família sem acesso ao emprego e sem garantia de direitos, como poderia dar conta de fornecer a seus filhos condição diferente da sua?

A Política Nacional do Bem Estar (1964), não altera em nada a culpabilização da família, ao contrário, aprofunda essa concepção na medida em que muda seu enfoque, pois “a visão do “menor” como ameaça cede lugar a da criança carente e abandonada” (Junior, 1992, p. 20). As famílias então tornam-se alvo da intervenção estatal, as famílias dos “menores” por serem pobres e desestruturadas.

Na década de 1970, no contexto do Segundo Código de Menores há ênfase na situação irregular, e conforme explica Junior (1992, p. 21)

“Pela nova lei, o “menor” é definido em situação irregular quando “privado de condições essenciais a sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente. Ao citar as razões de tais privações, estrategicamente se omite o Estado, figurando os pais e/ou responsáveis como possíveis causadores destas irregularidades”.

Junior (1992), ao trazer a concepção de criança, construída e estereotipada no senso comum, coloca que esta corresponde à criança de classe média assistida por uma família nuclear estruturada, sendo estas minorias no universo de pobreza e desamparo na qual vivem a maioria da população. Tal compreensão leva a inferir que somente será possível alterar esse quadro a partir do momento em que se efetivem o compromisso do Estado em garantir o acesso a educação e saúde de qualidade, para todos e também os demais direitos, assim como consta na Constituição Federal e no ECA.

3 Considerações sobre a situação da educação escolarizada para infância e adolescência brasileiras na contemporaneidade

Este capítulo pretende apresentar, com base nos dados dos relatórios: UNICEF “Situação da Infância Brasileira dos anos de 2001 e 2003 e “Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil 2014”, Observatório Nacional da Equidade ‘As desigualdade de Escolarização no Brasil 2014’; PNUD “Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resilência”, e das principais estatísticas dos últimos anos, o quadro atual, no que tange a educação escolarizada da infância e adolescência no Brasil, principalmente no que se refere ao acesso, permanência na escola e condições de vida. O capítulo inicialmente traz uma discussão acerca da universalidade da Política Educacional no Brasil, buscando abordar o impacto do neoliberalismo e suas implicações enquanto política reprodutora de desigualdades sociais nesta sociedade. Tal discussão defende que a marcada submissão da política educacional à econômica, se configura como um dos principais limitadores à execução de uma universalidade que leve a igualdade de condições e conseqüente superação do quadro atual.

Assim, o item 3.1 discute o caráter contraditório da universalidade da política educacional no Brasil, o 3.2, no intuito de apresentar o que possivelmente seria o ideal para o desenvolvimento sadio, discute o conceito de desenvolvimento infantil pautado na concepção da integralidade, apontando para necessidade de atenção na primeira infância, e explicando suas implicações no desenvolvimento escolar, bem como nas demais etapas da vida. O item 3.3 aborda o problema da exclusão escolar, focando, com base nas estatísticas, no perfil dos excluídos da educação escolarizada para crianças e adolescentes e a questão do fracasso escolar.

3.1 O caráter contraditório da universalidade da política educacional no Brasil

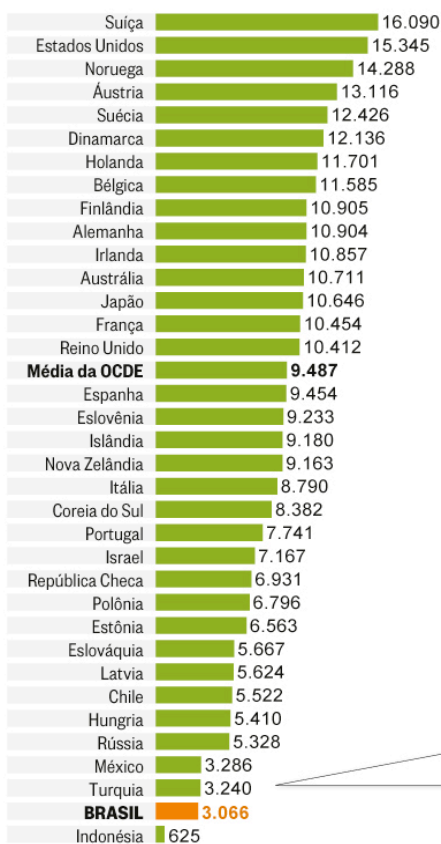
Pensar na universalização do acesso à educação num país onde o neoliberalismo marca fortemente o comportamento estatal é chegar à conclusão de que ela assume um caráter contraditório. Isso porque, se o sentido da universalidade é a garantia da equidade, quando a mesma é acompanhada de retração da intervenção estatal, ela acaba por aumentar as desigualdades. No Brasil, embora o acesso seja universal, as escolas públicas têm se configurado num espaço ocupado pelas camadas mais pobres da sociedade, isto porque a ausência de qualidade na educação pública fortalece o mercado privado, uma vez que força parcela da

população a contratar na rede particular uma educação de qualidade. O resultado disso é uma educação pobre para os pobres. Quando a universalidade assume esse caráter, sua função de promover a equidade perde o sentido e se torna um fator gerador de exclusão.

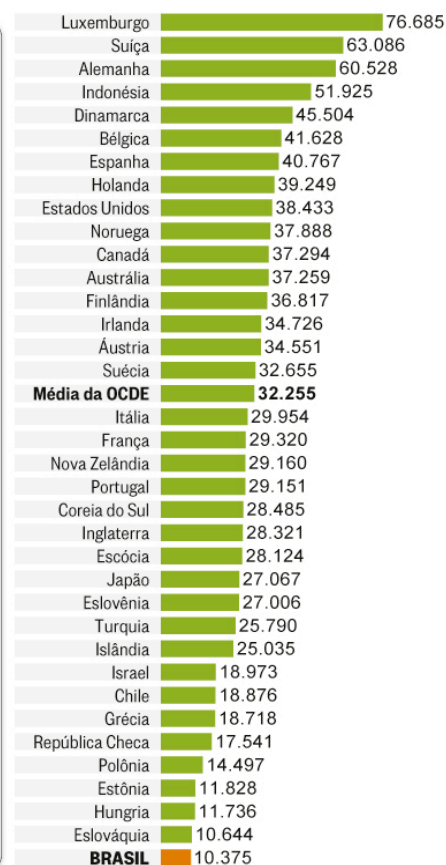
A questão do investimento público em educação é alarmante no Brasil, o relatório “Panorama da Educação de 2014” da OCDE ¹ (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), mostrou que o investimento no Brasil é bem inferior à média das nações desenvolvidas. Segundo os dados, o Brasil ocupa a penúltima posição entre os 36 países pesquisados. Vejamos os gráficos 1 e 2:

Gráficos 1 e 2: Investimento por aluno e salário anual dos professores

INVESTIMENTOS POR ALUNO NOS ENSINOS FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR (em US\$)



SALÁRIO INICIAL ANUAL DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO (em US\$)



Fonte: OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), conforme tabulação do Jornal O Globo, disponível em: <http://infograficos.oglobo.globo.com/sociedade/alguns-dos-dados-do-levantamento.html> acessado em 20/10/2014.

¹ Composto por economias com elevado PIB *per capita* e Índice de Desenvolvimento Humano e são considerados países desenvolvidos. Embora reconheçamos a intencionalidade dos organismos multilaterais junto a Política educacional, não a problematizaremos aqui.

Com investimentos nesse nível, não se pode esperar que os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) alcancem as metas. Em 2013, o Brasil superou a meta proposta pelo Ministério da Educação (MEC) apenas no ciclo inicial do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano), para este ciclo a meta era de 4,9 e foi superada atingindo 5,2. Ficou abaixo da meta estabelecida para o ciclo final do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), que era de 4,4, atingindo 4,2 e também da fixada para o ensino médio, cuja meta era 3,9, atingiu 3,7. Para todos os ciclos, foi estabelecida uma meta anual para que no final do tempo determinado (2021) a meta de 6,0 fosse atingida. A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

O Programme for International Student Assessment² (programa Internacional de avaliação dos Estudantes - Pisa), aplicou uma avaliação para estudantes na faixa etária dos 15 anos de 65 nações. Mesmo o Brasil sendo a 7ª maior economia mundial, ficou na 55ª posição no ranking em desempenho de leitura, 58ª em matemática e 59ª em ciências.

No contexto de retração do Estado, o fator renda se torna fundamental para o acesso à educação de qualidade, porém a maior parte da população não tem acesso à renda suficiente para arcar com tais custos. Assim, a pobreza, que inicialmente é demarcada pela renda insuficiente, se amplia e se configura como falta de acesso a serviços básicos de cidadania. Podemos dizer então que, entender a pobreza no Brasil, significa apreender sua multidimensionalidade, tais como o acesso ao conhecimento, às condições de saúde, segurança, condições habitacionais, ao trabalho, desenvolvimento infantil, entre outros. Dentre todos, os meios de que uma família pode dispor para satisfação de suas necessidades, o acesso ao conhecimento é um dos mais importantes, pois o mesmo é condição fundamental para o acesso a renda e conseqüentemente para o rompimento com o ciclo da pobreza, uma vez que a ausência de educação é um fator que contribui fortemente para a pobreza e a pobreza impacta da mesma forma o acesso à educação são fatores que se retroalimentam e alimentam a desigualdade social. No entanto, as estatísticas apontam para uma

² Programa de iniciativa internacional, desenvolvido pela OCDE que visa promover uma avaliação comparada.

série de deficiências relacionadas ao sistema educacional, tanto no que tange a oferta de vagas, quanto à qualidade do ensino. As taxas de evasão escolar, a formação de analfabetos funcionais, a defasagem idade\serie deixam claro o problema da educação infantil.

3.2 *Desproteção na primeira infância e implicações no aprendizado*

“Uma pedra atirada no momento certo é melhor do que ouro oferecido no momento errado”.

Provérbio Persa

O Relatório da UNICEF: Situação da infância brasileira 2001 discute o conceito de desenvolvimento infantil, dando ênfase a importância do aprendizado na primeira infância e calcando-se na perspectiva da integralidade, que permeia este conceito e que é fundamental para nos fazer entender a questão da amplitude da proteção integral na primeira infância, bem como as implicações da desproteção no campo do aprendizado.

A noção de desenvolvimento infantil refere-se ainda a um conjunto de ações para a proteção e os cuidados para as crianças em seus primeiros seis anos de vida. Envolve a garantia do convívio familiar e comunitário de meninas e meninos, intervenções nas áreas de saúde, educação e assistência social. O objetivo dessas ações é garantir um bom começo de vida para cada criança. (UNICEF, 2001, p.9)

As condições para que a criança se desenvolva no espaço educacional não estão restritas à sala de aula. Sabemos que outros fatores, externos à escola e que incidem desde o nascimento, influenciam no seu desempenho. Por este motivo, qualquer análise sobre o aprendizado escolar deve partir de uma perspectiva de integralidade. Uma infância desprotegida impacta o âmbito escolar, onde a criança deve estar em condições de aprender o que está sendo transmitido, consideradas as dimensões (saúde, nutrição e educação) e os aspectos (emocionais, cognitivos, sociais e intelectuais) que interfiram no desenvolvimento. Assim, a noção de desenvolvimento infantil refere-se “a um conjunto de ações para a proteção e cuidados com crianças em seus primeiros seis anos de vida. Envolve a garantia do convívio familiar e comunitário de meninas e meninos, intervenções nas áreas de saúde, educação e assistência social”. (UNICEF, 2001, p. 9)

Um fator bastante importante, abordado nos documentos, e que resulta, em boa parte, no quadro de evasão escolar e fraco desempenho no ensino fundamental é a falta de estímulos na

primeira infância, traduzida, na nossa realidade, pela oferta irregular de creches públicas e instituições de educação infantil. Os três relatórios apresentam essa questão como fator de vulnerabilidade, explicando que crianças que não frequentam creches são mais suscetíveis a terem problemas de aprendizado. Hoje, apesar do direito igualitário e universal à educação, ainda encontramos critério de sorteio para obtenção de vagas em creches.

Sobre a importância dos estímulos nesta fase, o Relatório de Desenvolvimento Humano 2014, diz:

Os primeiros anos são importantes na criação de capacidades humanas. Os decisores políticos devem agir no entendimento de que as competências geram competências, que as vidas prósperas assentam em bases sólidas estabelecidas desde o início, e que na formação das competências ocorrem défices substanciais ainda antes de as crianças ingressarem na escola. (PNUD, 2014, p. 70)

Este mesmo relatório ainda faz uma relação entre os investimentos na primeira infância e capacidades e as perspectivas de futuro melhor, afirmando que é na primeira infância que se deve construir bases sólidas para quebrar o ciclo intergeracional de privações. Embora “a janela de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento não se fecha completamente, mas, depois da vida intrauterina e do nascimento, quanto mais tarde as crianças são estimuladas, mais difíceis são suas chances de recuperar o terreno perdido”. (UNICEF, 2001: pág. 16)

Este documento define as três principais fases da infância com base no ciclo de vida das crianças e dos adolescente, sendo estas: a primeira infância (de 0 a 6 anos); a idade do ensino fundamental (dos 7 aos 14 anos) quando a escola passa a ser uma importante referência e a adolescência (dos 14 aos 18 anos), porém dá ênfase especial à primeira infância, pois considera que “iniciar bem a vida significa dar a criança a oportunidade de romper a exclusão e os ciclos de pobreza que atravessam gerações” (UNICEF, 2001, p. 6).

Há aspectos que contribuem decisivamente para o desenvolvimento da criança, dentre elas: o ambiente familiar, os estímulos que essas crianças recebem ao longo desses anos, a idade e a escolaridade dos seus pais, o aleitamento materno e as vacinas. A nutrição da mãe antes do nascimento e nos primeiros anos de vida é considerada muito importante no desenvolvimento do cérebro, pois uma má alimentação pode levar à desordens neurológicas e de comportamento, como dificuldade de aprendizado e atraso cognitivo e propensão ao consumo de drogas.

Uma infância desprotegida impacta o desenvolvimento infantil e traz conseqüências duradouras para os indivíduos, como indica o documento:

Apesar de cada um ser capaz de compensar as oportunidades perdidas, os efeitos acumulados de desnutrição, falta de cuidados de saúde, água potável, saneamento precário, degradação ambiental, falta de estimulação intelectual e abuso físico ou emocional na primeira infância podem ter conseqüências duradouras para indivíduos e sociedades”. Nesta afirmação, discordo apenas da expressão “oportunidades perdidas”, pois na verdade, em geral, as oportunidades não são oferecidas e neste sentido, não se trata do indivíduo aproveitá-la ou não, se trata da inexistência de oportunidades. (UNICEF, 2001, p. 15)

Segundo este relatório:

Descobertas recentes têm demonstrado convincentemente que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social. (...) Das células do cérebro, 90% são formadas antes do nascimento e nos sete anos seguintes ao nascimento, e trilhões de conexões entre os neurônios – as chamadas sinapses – acontecem logo depois do nascimento. O desenvolvimento do cérebro é extremamente suscetível às influências do ambiente onde a criança vive. (UNICEF, 2001, p. 14)

Neste sentido, o acesso a creches pode determinar o bom aproveitamento escolar e diminuir a repetência e a evasão escolar. É importante sinalizar que os estímulos não são exclusivos do ambiente escolar, podem acontecer dentro das casas. No entanto, sabe-se que os ambientes de extrema pobreza são marcados pela presença de adultos com baixa escolaridade e condições precárias de vida. Nessas famílias, a despeito do afeto poder se fazer presente, os meios para os estímulos podem se fazer ausentes, e assim, “negar às crianças as melhores oportunidades de participação e aprendizado é negar a elas seus mais básicos direitos e, com certeza, ajuda a perpetuar a pobreza e a exclusão social”. (UNICEF, 2001, p. 16).

Cabe esclarecer que não se trata aqui de uma crítica às famílias pela ausência das condições básicas de desenvolvimento da criança. Pelo contrário, o objetivo aqui é chamar atenção para garantia do direito à proteção familiar, pois não há como a família conferir proteção sem que esteja protegida. A Constituição Federal estabelece no seu Artigo 226 que a família é a base da sociedade e que deve receber proteção do Estado e no artigo 227 incute a responsabilidade à família, à sociedade e ao Estado de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e

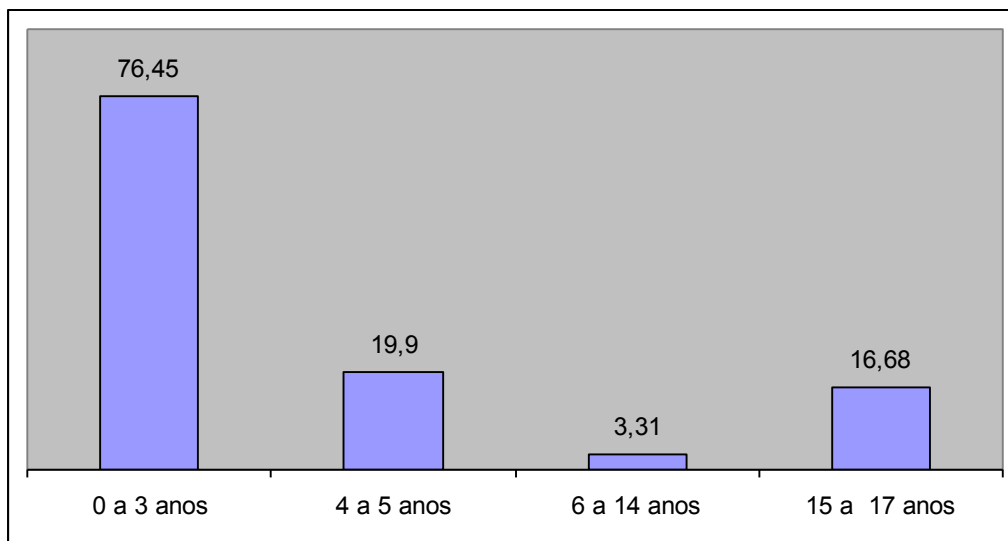
comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em relação ao entendimento acerca da importância do acesso a creches, o Relatório do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social sobre os problemas da desigualdade de escolarização no Brasil, publicado em 2014 concluiu, através de alguns indicadores que, no Brasil, a educação infantil não é vista como parte da educação e primeira etapa do processo educacional. Vejamos os indicadores: Percentual de municípios que não tem oferta de creches públicas: em 2005 era 32,3% e em 2009, 20,7%. Percentual de municípios que não tem oferta de pré-escola pública: em 2005 era 0,2% e em 2009 era 0,4%. Aqui percebemos que houve aumento dos municípios que não ofertam pré-escola. Devemos considerar que, segundo o IBGE, o Brasil possui hoje 5.564 municípios, o que significa dizer que mais de 200 municípios não ofertam esse serviço. Com base no percentual de crianças que frequentam educação infantil pública sem parque infantil, que em 2005 era 54,6% e em 2009, 55,1%, concluiu também que a infraestrutura é deficiente nas escolas públicas e conveniadas. Em relação à qualidade do serviço, concluiu que há desvalorização dos professores da educação infantil. Os que possuem nível superior tinham rendimento mensal médio em 2005 de R\$ 759,00 e em 2009 de R\$ 1.153,79. Também evidenciou a formação inadequada dos docentes, sendo o percentual daqueles que não possuem magistério ou licenciatura em 2005, 13% e em 2009, 11,1%.

3.3 Exclusão Escolar

Ao analisarmos as estatísticas referentes à exclusão escolar, constatamos que existe um perfil de crianças que figuram em maior número fora do ambiente escolar, ou que, mesmo estando inseridos na educação escolarizada corre risco de evadirem. Esse tema se apresenta como preocupação na maioria dos relatórios sobre a situação da educação.

Gráfico 3: Crianças e adolescentes fora da escola em 2010 no Brasil³:



Fonte: ATLAS BRASIL, 2010.

As faixas etárias de 0 a 3 anos é a que se encontra em maior percentual fora da escola, e corresponde a fase da creche. O elevado percentual pode ser explicado pela insuficiência do serviço. Em seguida, a faixa que vai dos 4 aos 5 anos e de 15 a 19 anos são as que se encontram em maior percentual fora da escola. No segundo segmento apontado, o elevado percentual pode estar relacionado à ausência de lei de obrigatoriedade de matrícula para essa faixa de idade até a ocorrência da pesquisa. No entanto, a Lei nº 12.796 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e foi sancionada em 2013, diz que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil. Assim, municípios e estados têm até 2016 para estruturar suas redes e oferecer vagas suficientes para atender a todas as crianças e a educação infantil passa a fazer parte da educação básica. Os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar acessando o ensino médio, também representam um grande percentual fora da escola, este fator pode estar relacionado à necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família.

Há uma abordagem trabalhada nos relatórios que diz respeito à existência de crianças, em meio esse total apresentado que, por conta de sua cor/raça, condição física, sexo, local de moradia

³ Na apresentação de alguns dados estatísticos nesse trabalho, foi feito um recorte nacional. No entanto, devemos sempre considerar que o Brasil é um país com enormes desigualdades sociais territoriais e, por conseguinte, apresenta indicadores bastantes dispare, se compararmos regiões mais ou menos “ricas” com extremamente pobres, podendo estados com população extremamente pobre possuírem percentuais maiores de crianças e adolescentes fora da escola, ou com média de anos de estudo inferior. As diferenças regionais serão problematizadas em alguns gráficos.

entre outras, encontram-se em situação de maior vulnerabilidade em relação às demais. Os documentos demonstram, por meio de estatísticas que crianças negras, deficientes, residentes na área rural, entre outras, estão mais desprotegidas e tem menor condição de acesso em relação àquelas que são brancas e residem na área urbana.

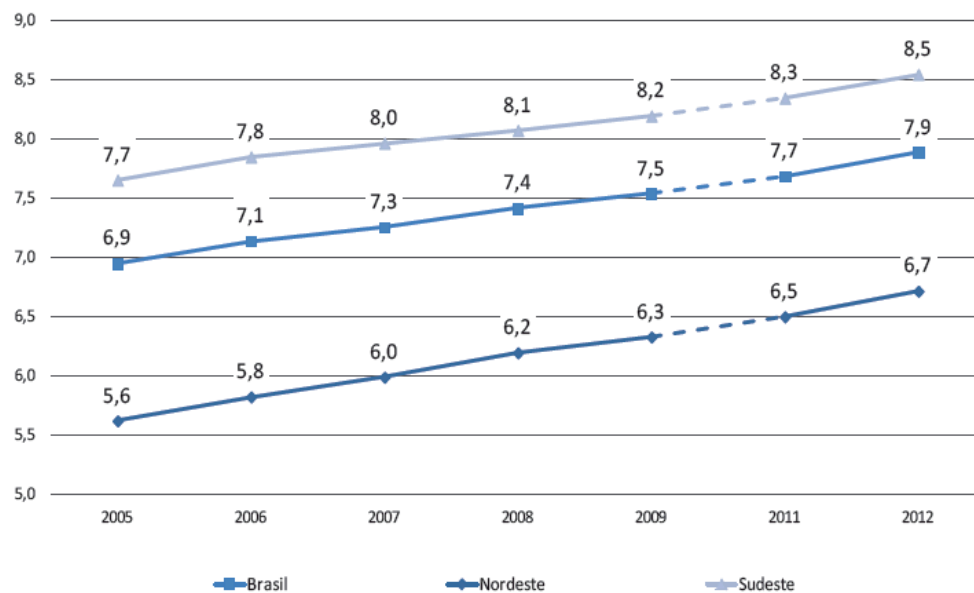
Em 2014 a UNICEF publicou o Relatório “O Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil” acompanhado da campanha Nacional pelo Direito à Educação, trazendo mais uma vez dados para análise da nossa realidade. Trabalhar essas questões, como foco na mobilização de estratégias para reverter esse quadro, é de fundamental importância, pois a exclusão escolar significa a manutenção do quadro de desigualdade em que se encontra essa parcela da população. O documento aponta que:

Uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por meninas e meninos brasileiros é a discriminação racial. Em todas as faixas etárias, crianças e adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola. (UNICEF, 2014, pág.5)

O tema também se mostra como uma constatação do Parecer da Observação nº 5 do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) que concluiu que “o nível de escolaridade da população brasileira é baixo e desigual” (CDES, 2014, pág. 15).

Uma questão apontada como determinante da permanência na escola é a escolaridade dos pais ou responsáveis. Porém, a questão que está no centro do debate, diz respeito às condições sócio econômicas, pois por conta da insuficiência de renda familiar, muitos estudantes abandonam a escola para trabalhar e cooperar com seu sustento. A apreensão dos determinantes da exclusão escolar é extremamente importante para a busca de estratégias para reversão do quadro e também nos leva a reflexão sobre a Questão Social, que permeia todo o quadro de exclusão.

Gráfico 4: Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil, no nordeste e sudeste.



Fonte: Pnad (IBGE), 2012. Conforme tabulação do relatório As Desigualdades de Escolarização no Brasil - Relatório de observação número 5. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2ª edição.

Podemos aqui considerar o nordeste como região mais empobrecida e o sudeste em condição de menor pobreza, verificamos então que no sudeste a média de anos de estudo é maior, o que nos permite relacionar renda e escolaridade. Percebemos também que houve avanço na média de anos de estudo que no sudeste entre 2005 e 2012 passou de 7,7 a 8,5 e no nordeste passou de 5,6 a 6,7, esses anos correspondem ao ensino fundamental, tal avanço pode ser relacionado a universalização do ensino, pois o acesso a escola passou de 84% em 1992 à 98% em 2011, fator que também pode estar relacionado a implementação do Bolsa Família, programa do Governo Federal, implementado em 2003, que tem como uma de suas condicionalidades a frequência escolar.

Em relação ao segmento populacional que está fora da educação formal, vejamos:

*Tabela 1: média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade por sexo, cor e situação de domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2001*⁴, 2005 a 2009, 2011 e 2012.*

| | | 2001* | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2011 | 2012 |
|------------------------------|-----------------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| TOTAL | BRASIL | 6,4 | 6,9 | 7,1 | 7,3 | 7,4 | 7,5 | 7,7 | 7,9 |
| REGIÃO | NORTE | 6,3 | 6,4 | 6,6 | 6,7 | 6,9 | 7,0 | 7,1 | 7,4 |
| | NORDESTE | 4,9 | 5,6 | 5,8 | 6,0 | 6,2 | 6,3 | 6,5 | 6,7 |
| | SUDESTE | 7,1 | 7,7 | 7,8 | 8,0 | 8,1 | 8,2 | 8,3 | 8,5 |
| | SUL | 6,8 | 7,4 | 7,6 | 7,6 | 7,8 | 7,9 | 8,0 | 8,2 |
| | CENTRO-OESTE | 6,5 | 7,2 | 7,4 | 7,5 | 7,7 | 7,9 | 8,1 | 8,3 |
| SEXO | HOMENS | 6,2 | 6,8 | 7,0 | 7,1 | 7,3 | 7,4 | 7,5 | 7,7 |
| | MULHERES | 6,5 | 7,1 | 7,3 | 7,4 | 7,6 | 7,7 | 7,9 | 8,1 |
| COR OU RAÇA | BRANCA | 7,3 | 7,8 | 8,0 | 8,1 | 8,3 | 8,4 | 8,5 | 8,7 |
| | PRETA OU PARDA | 5,2 | 6,0 | 6,2 | 6,3 | 6,5 | 6,7 | 6,9 | 7,1 |
| SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO | URBANA | 6,9 | 7,5 | 7,7 | 7,8 | 7,9 | 8,0 | 8,2 | 8,4 |
| | RURAL | 3,4 | 4,1 | 4,3 | 4,5 | 4,7 | 4,8 | 4,8 | 5,1 |

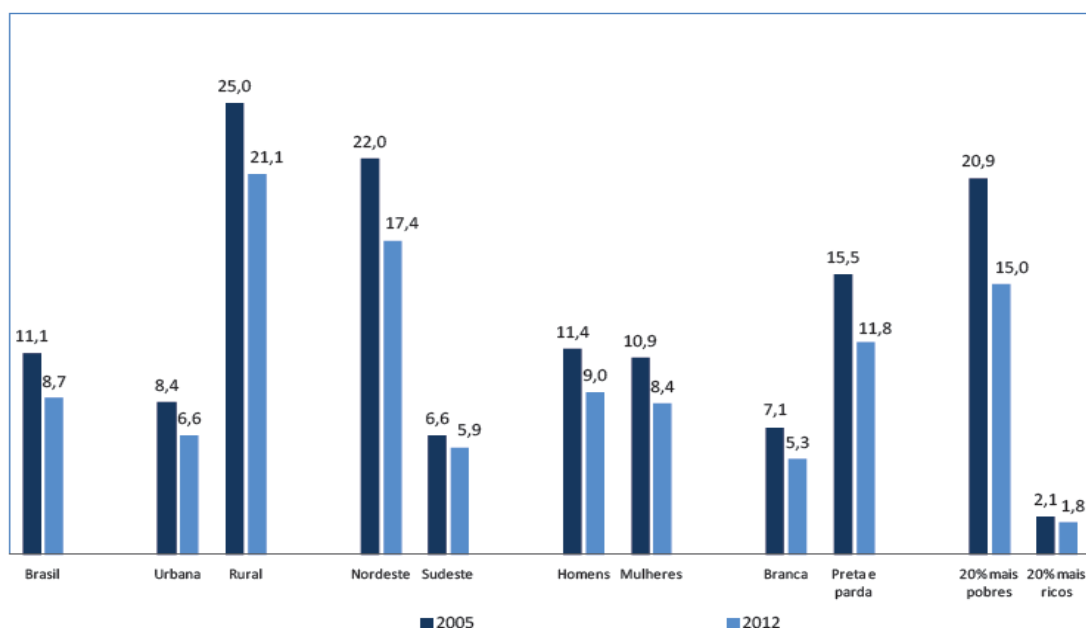
Fonte: Pnad (IBGE), 2001, 2005 a 2009, 2011 e 2012.

Aqui novamente constatamos as desigualdades em relação às regiões do país e os 3 perfis de exclusão, mencionados nos documentos, que dizem respeito ao sexo, a cor ou raça e a situação de domicílio. Podemos constatar que mulheres, pessoas da cor branca, residentes na área urbana registram mais anos de estudos. Nesta tabela, temos dados anteriores a implementação do Bolsa Família, os avanços que se deram nos anos de 2001 a 2005 e nos anos que se seguem, podem ser demonstrativos do impacto do programa.

Em relação ao analfabetismo, também podemos percebê-lo mais presentes em determinados segmentos populacionais: Vejamos:

⁴ Exclui-se a população rural da região Norte. Conforme tabulação do relatório As Desigualdades de Escolarização no Brasil - Relatório de observação número 5. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2ª edição

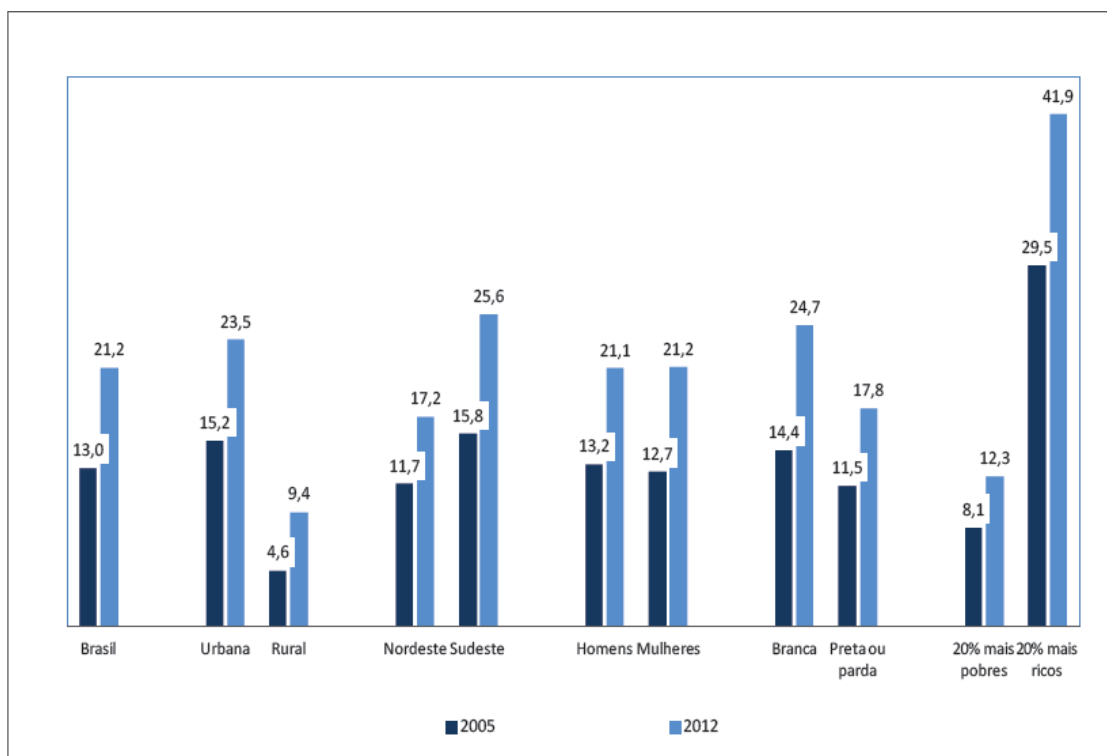
Gráfico 5: Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, por situação de domicílio, região, sexo, cor e quintos de renda familiar per capita – Brasil - 2005 e 2012.



Fonte: Pnad (IBGE), 2012. Conforme tabulação do relatório As Desigualdades de Escolarização no Brasil - Relatório de observação número 5. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2ª edição.

Aqui concluímos que tem havido queda na taxa de analfabetismo entre os anos de 2005 a 2012, no entanto podemos perceber que a manutenção da taxa é maior em alguns grupos, demonstrando mais uma vez a vulnerabilidade desses segmentos populacionais. Enormes disparidades podem ser percebidas, tanto em relação à redução das taxas entre os segmentos agrupados, quanto se compararmos entre algumas categorias não diretamente agrupadas. Por exemplo, entre os agrupados: a taxa diminuiu, de 2005 a 2012, em 5,9 pontos percentuais no grupo dos 20% mais ricos e apenas 0,3 no grupos dos 20% mais pobres. Entre os não agrupados, são alarmantes as taxas de analfabetismo na zona rural (21,1%), entre os que possuem a cor preta ou parda (11,8%) e entre os 20% mais pobres (20,9%). Na educação infantil, o quadro de exclusão não foge ao padrão dos perfis. Veja o gráfico abaixo:

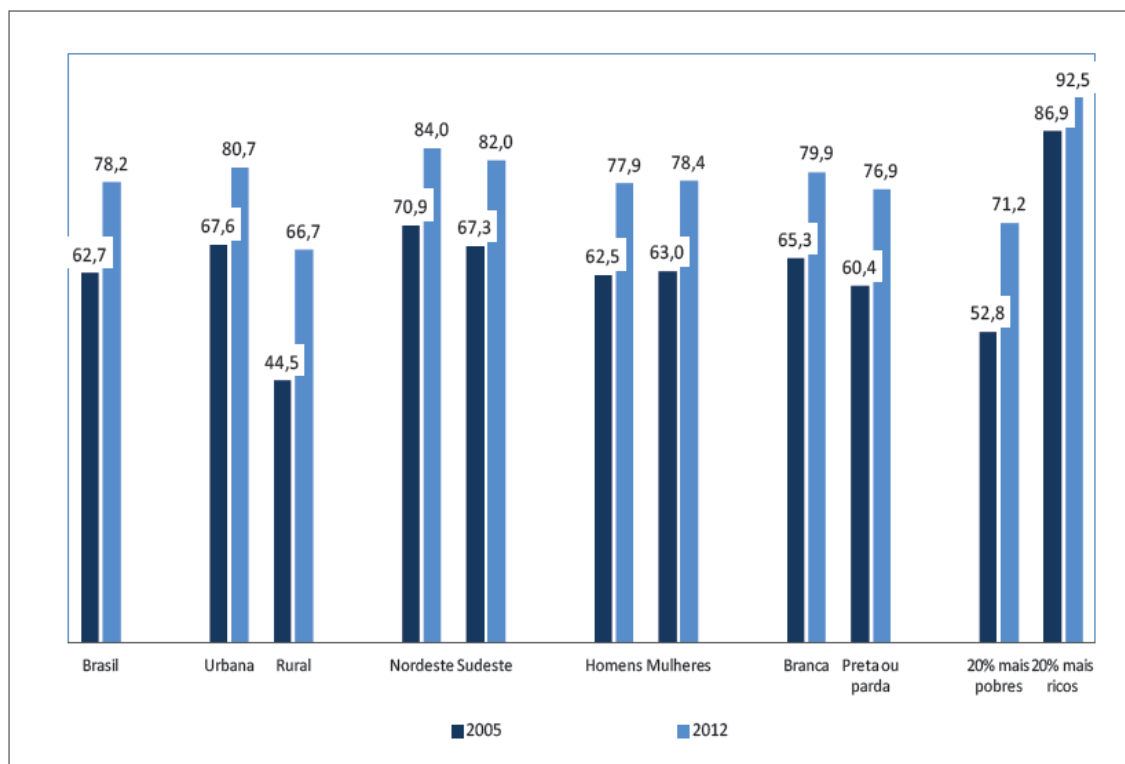
Gráfico 6: Taxa Bruta de Freqüência a escola, das crianças de 0 a 3 anos de idade, por situação de domicílio, sexo, cor, e quintos de renda familiar per capita – Brasil – 2005 e 2012.



Fonte: Pnad (IBGE), 2012. Conforme tabulação do relatório As Desigualdades de Escolarização no Brasil - Relatório de observação número 5. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2ª edição.

Aqui mais uma vez, embora seja possível perceber aumento na taxa de freqüência, quando comparamos entre os segmentos populacionais, constatamos enormes disparidades e podemos compreender a proporção das desigualdades. Por exemplo, a área urbana cresceu 8,2 pontos percentuais de 2005 a 2012, enquanto a rural 4,8 pontos percentuais. A região sudeste cresceu 9,8 pontos percentuais, enquanto o nordeste 5,5. A cor branca aumentou em 10,3 pontos percentuais, a negra apenas 6,3 e a disparidade gritante fica entre os 20% mais pobres em relação aos 20% mais ricos. Os mais pobres aumentaram em 4,2 pontos percentuais, enquanto o grupo dos mais ricos 12,4. Em 2012, enquanto 41,9% das crianças de 0 a 3 anos, do grupo dos 20% mais ricos freqüentavam a escola, apenas 12,3% do segmento pertencentes aos 20% mais pobres acessaram o serviço.

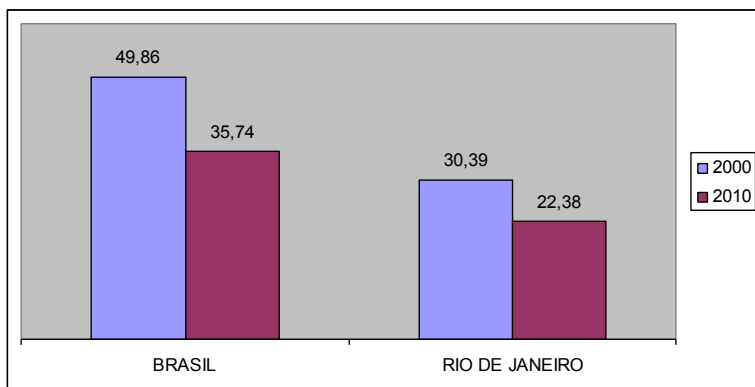
Gráfico 7: Taxa Bruta de Freqüência à escola, das crianças de 4 e 5 anos de idade, por situação de domicílio, sexo, cor e quintos de renda familiar per capita – Brasil – 2005 e 2012.



Fonte: Pnad (IBGE), 2012. Conforme tabulação do relatório As Desigualdades de Escolarização no Brasil - Relatório de observação número 5. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2ª edição.

A escolaridade dos pais é um fator importante, pois aparece nos relatórios como determinante da escolaridade da criança. Ela é também associada, em muitos casos, ao índice de mortalidade infantil. Nos 4 segmentos de faixa etária citadas acima, temos um percentual elevado de pertencentes a famílias sem instrução ou fundamental completo.

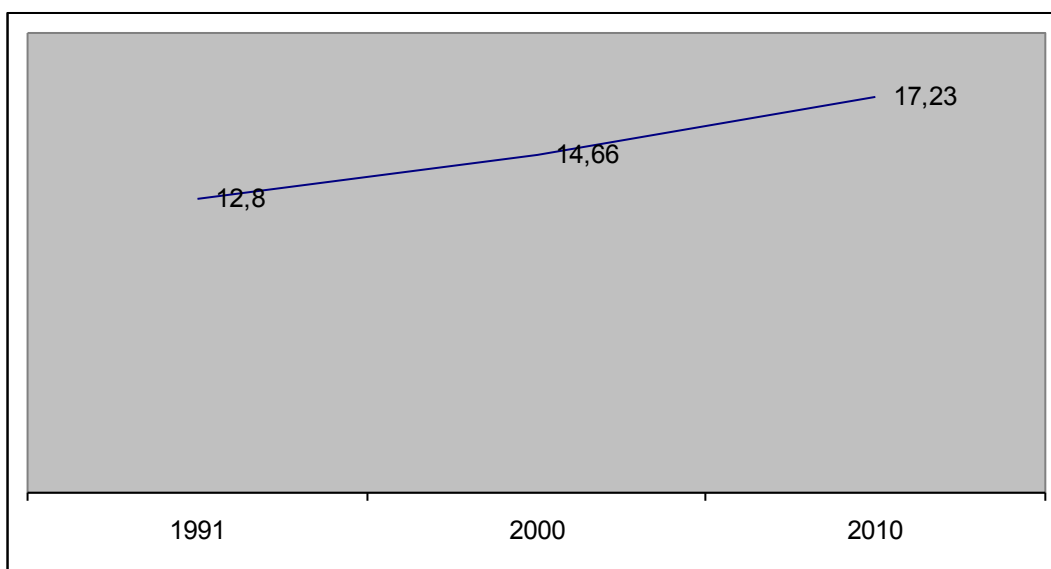
Gráfico 8: Percentual de crianças em domicílios em que ninguém tem fundamental completo.



Fonte: Atlas Brasil, 2010.

No Rio de Janeiro em 2010 tínhamos 22,38% de crianças em domicílios em que ninguém tem o fundamental completo, e podemos constatar que estamos bem abaixo do percentual nacional. Os números são alarmantes e mostram a dívida histórica e acumulada da péssima condução da política educacional.

Gráfico 9: Percentual de mães chefes de família sem fundamental completo e com filhos menores de 15 anos.



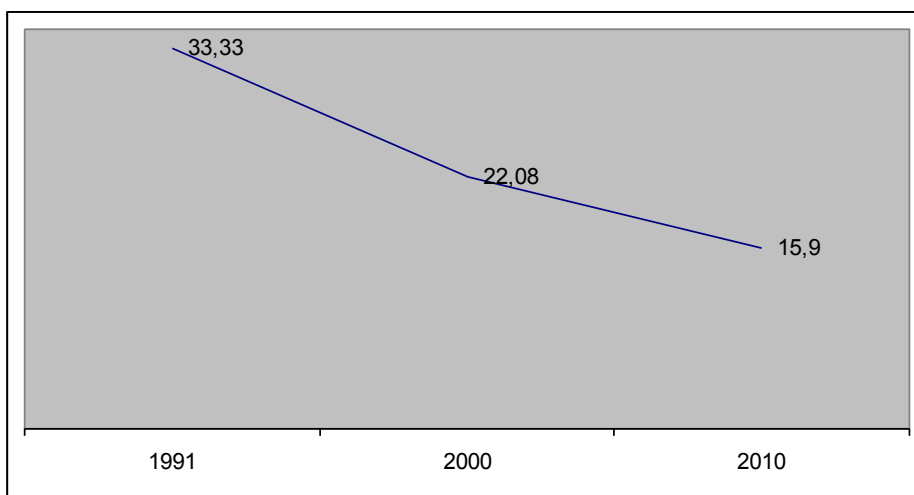
Fonte: Atlas Brasil, 2010.

Neste gráfico, registra-se um percentual que ao invés de estar diminuindo, cresceu. 17,23% de mães chefes de família não possuem o fundamental, um aumento de 4,43 pontos

percentuais que demonstra a histórica e acumulada ineficácia das políticas governamentais que visem à orientação para a realização da sexualidade protegida e manutenção de jovens na escola. Podemos refletir aqui novamente sobre as condições de permanências desses jovens na escola, pois uma mãe sem o ensino fundamental possivelmente não possui uma ocupação que possibilite o sustento dessa família, o que vai incidir na necessária inclusão do jovem em algum tipo de trabalho. Dados de 2010 do Atlas Brasil informam que a taxa de atividade da faixa etária dos 15 aos 17 anos era de 29,78% e da faixa de 10 a 14 anos era de 7,53%. Crianças e adolescentes que deveriam estar terminando o ensino fundamental e ingressando no ensino médio já eram economicamente ativas. Mesmo não estando ocupadas na semana de realização do censo, haviam procurado emprego no mês anterior a pesquisa.

Além da questão de ofertas de vagas e da necessidade de trabalho precoce de parcela da população jovem, o Brasil ainda enfrenta a questão do baixo desempenho. Apesar da universalização do ensino fundamental, sabemos que estar no espaço escolar por si só não garante um bom aproveitamento. O gráfico abaixo nos mostra que há crianças que por não assimilarem o conteúdo encontram-se atrasadas em relação a série que deveria estar cursando.

Gráfico 10: Percentual de crianças de 6 a 14 anos no fundamental com 2 anos ou mais de atraso



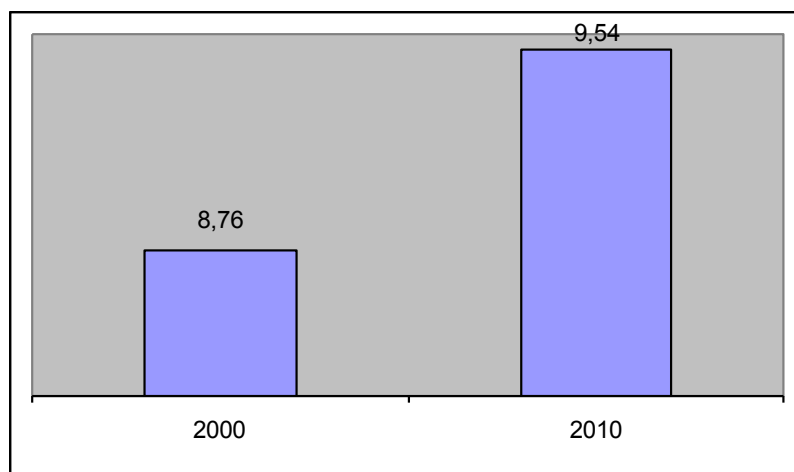
Fonte: Atlas Brasil, 2010.

Neste gráfico, podemos perceber que tem havido queda do percentual de crianças e atraso escolar. No entanto, para uma análise mais significativa, é preciso analisar o quanto essas

crianças realmente têm de aprendizado, o quanto essas crianças sabem ler, escrever e assimilaram o conteúdo correspondente ao segmento educacional, pois o analfabetismo funcional é uma realidade presente.

Dados do Atlas Brasil (2010) informam que na faixa dos 18 aos 24 anos, 3,41% estão no ensino fundamental, em 10 anos o percentual sofreu uma queda significativa, 4,35 pontos percentuais. Infelizmente, os números referentes à expectativa de anos de estudo não são animadores.

Gráfico 11: Expectativa de anos de estudo no Brasil



Fonte: Atlas Brasil, 2010.

Este gráfico representa o número médio de anos de estudo de uma geração de crianças que ingressa na escola e devera completar ao atingir 18 anos de idade se os padrões atuais de mantiverem ao longo de sua vida escolar. 9,54 anos de estudos representa conclusão apenas do Ensino Fundamental, reforçando que a conclusão do ensino médio pela nossa população é uma realidade ainda distante,

A UNICEF em 2011 lançou uma pesquisa com a opinião de 503 dirigentes municipais de educação no Brasil, o resultado foi divulgado no Relatório “O enfrentamento da exclusão escolar”. Os dirigentes opinaram em diversas questões e em relação as principais dificuldades referentes à permanência de crianças e adolescentes na escola e sua progressão no estudo, a maioria deles (339) acreditam que haja falta de interesse pelos estudos, 244 creditam a distorção

idade-série, 140 acreditam ser devido a não apreensão do conteúdo, 54 consideram que a formação dos professores seja inadequada, 50 acreditam que não há professores formados para ensinar alunos com deficiência, 47 atribuem à falta de recursos da família, 32 a falta de equipamentos, materiais e outros recursos, 31 à outras dificuldades, 18 a discriminações sofridas por crianças e adolescentes e 8 à falta de professor. Chama atenção aqui o elevado número de dirigentes que atribuem aos estudantes a falta de interesses pelos estudos, da forma como colocada, parece que a falta de interesse é por culpa puramente dos estudantes, no entanto, cabe problematizar a qualidade desse ensino, o que implica pensar em estrutura escolar, didática, capacitação de professores, o quanto essa escola é capaz de atribuir sentido ao conteúdo lecionado.

Existem no Brasil diversas políticas e programas, desenvolvidos por diferentes esferas do poder público, que objetivam combater os obstáculos à permanência das crianças e dos adolescentes brasileiros na escola e garantir seu aprendizado. No entanto, de acordo com a consulta realizada com os dirigentes municipais de todo o país, diversos programas de combate à exclusão escolar não chegam aos municípios, apesar de sua importância (UNICEF, 2014)

Entre os citados⁵, em âmbito nacional, está o “Mais Educação”, política do MEC para indução da educação integral nas redes ou sistemas de ensino de Estados e Municípios, ampliando a carga horária nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias. 190 dirigentes acreditam ser esse o programa de maior relevância. Em segundo lugar aparece o programa “Escola que Protege, com 153 citações. Segundo o portal virtual do MEC, o projeto visa à promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, e o enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar e tem como estratégia o financiamento de projetos de formação continuada para profissionais da educação da rede pública de educação básica. Há também o objetivo de produzir materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto. Em terceiro, com 134, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), em quarto lugar o “Escola Aberta” com 105 citações, que incentiva e apóia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social, segundo o portal virtual do MEC “A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos

⁵ É importante ressaltar aqui que os programas foram apresentados sem nenhuma intenção de adotar uma leitura apologética do Governo. O objetivo é de prestar um conteúdo informacional acerca da existência dos mesmos. Uma análise acerca de sua eficácia, somente seria possível através de um estudo mais detalhado de cada um deles, o que não se constitui objetivo deste trabalho.

sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.” Em quinto o “Caminho da Escola” com 74 citações. Segundo informações divulgadas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), este programa foi criado com o objetivo “de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais” e por último, o “Correção de Fluxo” também com 74 citações, que tem como objetivo, segundo informações disponibilizadas no portal virtual do MEC atender crianças que estão em séries incompatíveis com a idade.

A existência dos programas, por si só, como vimos na citação anterior, não garante que os mesmos cheguem a todas as crianças e adolescentes que deles necessitem, se constituindo o acesso às políticas e programas públicos um grande desafio para escola na garantia da cidadania infanto-juvenil.

4 O Serviço Social e o espaço escolar: Demandas e possibilidades de respostas

O desenrolar dos capítulos anteriores buscou trazer elementos para um debate que diz respeito à realidade das crianças e adolescentes pobres, para as quais, devido ao caráter contraditório da política educacional, está destinado o espaço escolar público. Buscamos, com tais elementos, defender que o pertencimento a uma determinada classe social determina no Brasil maiores ou menores oportunidades de acesso aos direitos. A tentativa que faremos neste capítulo está relacionada à articulação dos conteúdos anteriores, entendendo que toda a problemática apresentada neste trabalho até então se constitui como entrave ao alcance da cidadania infanto-juvenil e, ao mesmo tempo, parte delas, em demandas para o Serviço Social, fazendo com que se abra um campo fértil de atuação do Assistente Social, uma vez que existe uma gama de atuações possíveis, para as quais também será dada ênfase neste capítulo. Queremos explicitar que a prática moralizadora da pobreza, a questão da centralidade da família, a questão da orientação neoliberal da política educacional impacta fortemente o trabalho do Assistente Social que deve que promover estratégias de enfrentamento. Neste sentido, apresentaremos o item 4.1 Caracterizações sobre o Serviço Social no espaço escolar, buscando explicitar as possibilidades de atuação do Serviço Social neste campo, uma articulação entre a formação profissional e as demandas apresentadas. Para construção deste item buscou-se referências normativas no documento elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social, denominado “Subsídios para Atuação do Serviço Social na Educação”. O item 4.2, Serviço Social e Direitos Humanos: Uma possibilidade de atuação profissional, neste buscamos enfatizar o quanto o trabalho na perspectiva dos Direitos Humanos é tão cara ao ambiente escolar e o item 4.3, A Escola na Promoção de Valores e da Sociabilidade, visa problematizar a importante função social da escola.

4.1 *Caracterizações sobre o Serviço Social no espaço escolar*

O Serviço Social, profissão que tem em seu Projeto Ético Político o compromisso de luta pela autonomia, emancipação, plena expansão dos indivíduos sociais, equidade social e justiça social, universalização e ampliação e consolidação da cidadania, tem a partir da sua inserção no espaço no educacional a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que trave uma luta

contra formas de violações/impedimento a tais realizações dos indivíduos, que visem mobilizar formas de enfrentamento às práticas moralizadoras da pobreza, culpabilizadoras das famílias e individualizadoras dos problemas sociais, que irão se materializar por meio de práticas e discursos proferidos tanto pelas próprias organizações educacionais, quanto pelos agentes que operacionalizam este serviço. Neste sentido, cabe sinalizar as possibilidades de atuação, embora seja real a possibilidade de se constatar que a prática cotidiana de atuação profissional não ocorra desta forma.

O trabalho no plano político e pedagógico é uma possibilidade porque o Assistente Social adquire na sua formação e tem no seu Projeto Ético Político elementos que o capacitam a transmitir conhecimentos que visem à formação política, a emancipação dos sujeitos, a perspectiva do direito, o fortalecimento da população atendida. O Serviço Social pode trabalhar a articulação aos processos sociais de luta, valorização, garantia e ampliação de acesso a da educação, mobilizando da comunidade escolar. Ainda, com o objetivo de garantia da gestão democrática e participativa na política de educação, tendo em vista a importância do controle social, o trabalho do Serviço Social, pode caminhar no sentido de assessorar aos participantes de conselhos escolares e grêmios estudantis. Pode promover a potencialização da participação dos pais, responsáveis, alunos/as e comunidade nos conselhos Escola-comunidade e também nos conselhos municipais de educação e outros fóruns.

O contato direto com a população atendida, suas famílias, com a comunidade e com os profissionais da educação possibilita a realização de visitas domiciliares, abordagens grupais, estudos socioeconômicos, articulação com conselhos tutelares e Ministério Público, permitindo a ampla atuação profissional.

Outras demandas, também abrem uma série de possibilidades para atuação do Serviço Social, pois interferem no processo de aprendizagem e ferem a garantia do acesso à educação, tais como: violência doméstica, trabalho infantil, violência sexual, pobreza, falta de acesso aos direitos sociais, dentre outras.

Estas demandas não conseguem ser atendidas pelos profissionais que historicamente têm sua inserção reconhecida na política pública. Professores, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, secretários/as, merendeiros/as, inspetores/as e muitos/as trabalhadores/as se encontram em situações nas quais não tem formação para atuar e que extrapolam suas atribuições. Esta realidade tem prejudicado as finalidades do

processo educacional, tem negligenciado demandas que se colocam como violação de direitos dos/das educandos/as e tem provocado o adoecimento dos/as mais diversos/as profissionais da educação, em especial os/as professores/as. (CFESS, 2011, p. 58)

Muitas questões que se apresentam como “problemas escolares” têm suas raízes na contradição capital x trabalho que fundam desigualdades sociais, representadas tanto na vida da população usuária quanto no corpo docente. Os profissionais da educação sofrem de desmotivação para o trabalho que muitas vezes são resultantes da forma como se tem conduzido a política educacional. São exemplos: o plano de carreira, os baixos salários, as condições de trabalho, sucateamento das escolas e etc, e o corpo discente sofre também com os reflexos.

Ademais, existem temas transversais como: sexualidade, drogas, violência, doenças sexualmente transmissíveis, bullying, manifestações e movimentos culturais juvenis; adolescência e formação para o trabalho e cidadania ao processo educacional que se tiverem a contribuição do trabalho do Serviço Social permitirão uma ampliação das práticas pedagógicas e garantia de maior qualidade ao trabalho educacional.

A violação de outros direitos, tais como: saúde, alimentação, segurança, habitação entre outras, refletem no ambiente escolar e influenciam o rendimento escolar dos educandos. Neste sentido, articulando as diversas políticas (saúde, assistência social, cultura, habitação, justiça, esporte e lazer, trabalho e renda, meio ambiente), planos e programa e mediando os programas institucionais ou governamentais, há possibilidades de um atendimento mais integral aos discentes.

O Conselho Federal de Serviço Social, buscou caracterizar⁶ a inserção do Serviço Social no âmbito da política de educação, considerando as particularidades do trabalho do assistente social, focando na apreensão do desenvolvimento de intervenções que visem:

Garantia do acesso da população à educação formal, garantia da permanência da população nas instituições de educação formal, garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional, garantia da gestão democrática e participativa na política de educação, a integração do Serviço Social em equipes multidisciplinares e/ou interdisciplinares, influenciar na leitura que os/as demais profissionais tem do Serviço Social, identificar as principais expressões da questão social presentes na política de educação, verificar a existência de ações interinstitucionais e de articulação das políticas públicas de educação com outras

⁶ Para a Elaboração do documento “Subsídios para o debate do Serviço Social na Educação” (CFESS, 2011), foi realizado um levantamento sobre o trabalho do Assistente Social na Educação, através da aplicação de um roteiro de perguntas, dirigidas aos Assistentes Sociais envolvidos diretamente na educação.

política, como saúde, assistência social, cultural, habitação, justiça, esporte e lazer, trabalho e renda, meio ambiente; estratégias do Serviço Social para articulação e mobilização do sistema de garantia dos direitos e proteção social. (CFESS, 2011)

Assim, podemos verificar que é há uma gama de possibilidades de atuação para o Serviço Social. No entanto, devemos considerar que sua materialização deve ser pensada dentro das contradições das políticas implementadas pelo Estado burguês, que comportam limites e possibilidades. Desta forma, uma atuação ampla vai configurar-se num desafio a ser enfrentado pela categoria.

4.2 *Serviço Social e Educação em Direitos Humanos: Uma possibilidade de atuação profissional.*

“A educação em direitos humanos, compreende a não idealização deste arcabouço. O discurso pelos direitos humanos, por si só, não é capaz de promover mudanças, avanços. Tampouco sua plena realização é possível dentro dos limites de nossa sociedade. Sendo assim, assumir os direitos humanos como princípio ético pressupõe compreender o desafio da mudança como perspectiva política, mudança nos modelos das políticas públicas, na forma de participação social e, quem sabe, mudanças mais estruturais da própria sociedade. (MARTINS, 2012, p. 132)

Não é difícil estabelecer a relação entre a formação e o trabalho do Assistente Social com a perspectiva dos Direitos Humanos. Podemos defini-lo aqui em linhas gerais, como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais de todos os homens, referem-se a necessidade de igualdade e defesa da dignidade humana.

Vejamos o preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum,

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo

império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

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

A defesa intransigente dos Direitos Humanos é um imperativo do Código de Ética do Serviço Social e devemos reconhecer que a Educação em Direitos Humanos, se constitui como possibilidade de atuação profissional do Assistente Social no campo da Educação, justificado pelas diversidade de demandas que se apresentam no universo escolar. Tal prática está prevista no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH 3), que nas suas diretrizes prevê:

O Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras. Dentro dessa diretriz, há três objetivos estratégicos: Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras, Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) e Incentivo à transdisciplinaridade e transversalidade nas atividades acadêmicas em Direitos Humanos. (BRASIL 2, 2010, p. 191)

O Resolução do Ministério⁷ da Educação estabelece que:

⁷ Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE). Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – sessão 1, p. 48.

a inserção dos conhecimentos concernentes a Educação em Direitos nas organização dos currículos da educação Básica e da Superior poderá ocorrer pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente, através de um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, ou de maneira mista combinando transversalidade e interdisciplinariedade. (CNE, 2012)

Neste sentido, analisando as proposições de cada área, encontramos um terreno fértil para o trabalho do Assistente Social, principalmente se pensarmos no caráter interventivo desta profissão e na problemática que se apresenta como desrespeito aos Direitos Humanos no cotidiano escolar.

4.3 A escola na formação de valores e promoção da sociabilidade

A discussão acerca do papel da escola passa tanto pela sua função como preparadora para a inserção no mundo do trabalho, como pela sua função de contribuir para a formação de cidadãos para convivência em sociedade. Quanto à primeira função citada, estatísticas dão conta de que há enormes falhas, que já foram alvo de discussão neste trabalho, marcadas pela baixa qualidade do ensino público, bem como pelos problemas de acesso e permanência na escola. Porém, neste momento o debate que pretendemos apresentar está relacionado à importância da escola, que em meio a outras instituições, têm importante papel enquanto formadora de valores, enfatizando na sua potencialidade, enquanto espaço educacional que comporta grupos diversos, em transformar aquilo que está capilarizado no censo comum. Partindo do entendimento de que os valores éticos e morais, e os princípios de cada profissão da educação, vai em certa medida impactar na reprodução ou não de condições e concepções extremamente funcionais a manutenção do *status quo*, é preciso pensar na necessária atuação de um profissional que tenha em seu Projeto Ético Político o compromisso e a opção por “um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero”. (CFESS, 1993)

Junto à escola, existe um sistema informal de educação composto pela família, mídia, comunidade e grupos sociais, através do qual são passados valores, que, no entanto, podem estar permeados por preconceitos, construções históricas que implantadas culturalmente produzem e reproduzem desigualdades e discriminações. A expectativa é de que a educação, que se pretenda

emancipadora, democratizadora e socializadora trabalhe no sentido de fornecer elementos que permitam aos indivíduos maior autonomia e entendimento acerca dos processos societários que “criam” tais concepções de mundo. Tal dimensão abordada no ambiente escolar certamente contribuirá para desconstruir imagens negativas atribuídas a certos grupos, promovendo sua integração. Na tentativa de exemplificar a possível contribuição da escola na formação de valores e sociabilidade, problematizaremos a questão da diversidade neste ambiente, com dois temas: preconceito racial e de orientação sexual.

Se podemos considerar que há uma lógica histórica que sustenta a condição de inferioridade do negro, devemos pensar na forma como a imagem do mesmo tem sido construída culturalmente e como essa construção afeta sua permanência na escola e determina, em certa medida, seu lugar na sociedade. É comum encontramos práticas preconceituosas contra negros que o colocam em lugar de suspeito, entendido como possíveis criminosos, bem como em lugar de inferioridade em relação aos demais. A mídia é exemplificadora disso, onde através de suas telenovelas e filmes, “o negro aparece estigmatizado em papéis de baixo prestígio social como serviçais e trabalhadores braçais” (SOUZA, 2003, P. 152). A imagem física dos negros, em muitas vezes são tidos como negativos se comparados aos ideais estéticos impostos pela sociedade referenciada pelos brancos. Exemplificando, o cabelo crespo é tido como ruim, duro, enquanto o cabelo liso é considerado bom. No convívio constante com esse tipo de “imposição social”, o negro tem sua autoestima abalada. Assim, “é a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nessa sociedade classista onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados hegemonicamente por brancos”. (...) “O negro é o outro do belo” (SOUZA, 1983, p. 29 apud SOUZA, 2003).

Tais concepções é fato revelador da violência a que estão sujeitas crianças, que desprotegidas, seguem como vítimas e ao mesmo tempo como multiplicadoras (uma vez que ao terem sua autoestima abalada, buscam transformar-se) de tais concepções que poderiam ser trabalhadas no ambiente educacional formal, pois a prática do racismo contribui para tornar esse ambiente pouco favorável à permanência na escola.

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individuali-

zadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (LOPES, 2001, p. 188 apud SOUZA, 20013, p. 162)

Pertencentes ao grupo da diversidade são também aqueles indivíduos que fogem as normas de gênero, que devem ser alvo de políticas para inclusão e receber na escola proteção, uma vez que em geral a sociedade, baseada nas construções de gênero, os discriminam:

A produção de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os outros seres que fogem à norma de gênero) e a desumanização do humano são fundamentais para a reprodução as heteronormatividade. A escola é uma das instituições centrais nesse projeto. (BENTO, 2011, p. 554)

Ao adentrarem nesse espaço, são isolados e alvos de zombaria, que levam ao ostracismo. A vida em sociedade para estes grupos é muito difícil: são expulsos de casa, não conseguem estudar, não conseguem emprego, são excluídos de todos os campos sociais.” (BENTO, 2011).

Sobre a criança, a partir do momento em que seus pais sabem seu sexo, recaem uma série de expectativa relativas à construção de gênero. Ou seja, se tem vagina, deve gostar de rosa, ser delicada, sensível, gostar de bonecas, vaidosa; se tem pênis, deve usar azul, gostar de bola, carros e pipas, não deve chorar e etc. Assim, quando o indivíduo não consegue se identificar com o seu corpo, ele adentra numa luta dolorosa:

Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põe em risco porque desobedeceram as normas de gênero (...). Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos. As dúvidas “por que eu não gosto dessas roupas? Por que odeio tudo que é de menina? Por que tenho esse corpo?” Levam os sujeitos que vivem em conflito com as normas de gênero a localizar em si a explicação para suas dores, a sentir-se uma aberração, uma coisa impossível de existir. (BENTO, 2011, p. 551)

Bento (2011), ao problematizar esta questão, coloca que as reiterações e o heteroterrorismo são mecanismos sociais que produzem nas subjetividades a sensação de anormalidade, afirmando que as reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo.

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica, se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “ Pare com isso! Isso não é coisa de menino!.. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina”, isso é coisa de bicha!., a subjetividade daquele que é objeto dessas reiterações é minada. (BENTO,2011, p. 552)

Nesse cenário, é necessário traçar estratégias de enfrentamento para contribuir com o rompimento da exclusão desses segmentos, a fim de que obtenham o direito a educação. É necessário que haja nas instituições profissionais capacitados a fazer uma leitura sobre o ponto de vista da totalidade de um fenômeno e, principalmente que trabalhem no sentido de promover valores pautados no direito a igualdade, construindo novas formas de sociabilidade. Disso depende um trabalho de educação continuada para os profissionais e para os alunos.

Vale lembrar, que esses dois temas não esgotam o elenco de problemas que poderiam ser enfrentados coletivamente na escola, tais como: gravidez na adolescência, violência e drogas, dentre outros, que poderiam contribuir para o fortalecimento da autonomia, construção da cidadania e emancipação dos indivíduos.

5 Um olhar sobre a experiência do Serviço Social em escolas

Este capítulo baseia-se numa pesquisa empírica que propiciou uma aproximação sobre a atuação do Serviço Social nas escolas públicas de ensino fundamental no Rio de Janeiro através do Programa Interdisciplinar de Apoios as Escolas (PROINAPE). Pretende-se captar através das falas de duas categorias profissionais (Assistentes Sociais e Coordenadores pedagógicos), as possibilidades e os limites da atuação do Serviço Social neste programa, que se constitui hoje como principal forma de inserção da categoria nos espaços públicos de educação formal básica para crianças e adolescentes neste município. Atribuiremos nomes fictícios a tais profissionais, a fim de proteger suas identidades, uma vez que tal pesquisa não passou pela aprovação do comitê de ética da UFRJ. A profissional Eliabeth⁸, tem seu nome divulgado no trabalho devido suas falas advirem o VII Encontro Estadual de Serviço Social na Educação. Assim, entendendo que as configurações deste programa vai, em certa medida, impactar o trabalho do Serviço Social e a fim de fornecer ao leitor elementos que permitam entendê-lo, no item 5.1 faremos uma breve retomada histórica sobre o Serviço Social na Educação Básica do município do Rio de Janeiro, buscando apreender alguns avanços e retrocessos desse espaço profissional para categoria. ()

5.1 O PROINAPE – impasses entre o desenho e sua concretização

O PROINAPE é um programa do Núcleo Interdisciplinar de Apoio as Escolas (NIAP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (PCRJ). A inserção de Assistentes Sociais nas escolas do município do Rio de Janeiro é recente⁹, data de 2006 a convocação de 136 Assistentes Sociais aprovados no concurso público da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) para compor o Rede de Proteção ao Educando (RPE). O PROINAPE, que é constituído no ano de 2009, tem suas origens no RPE. No final de 2009, o RPE passou integrar o PROINAPE que é um programa itinerante, interdisciplinar, de apoio às

⁸ Elizabeth Souza de Oliveira é Assistente Social – SME/PCRJ/ PROINAPE – foi palestrante do tema “Educação Básica. Atuar ou não no cotidiano da escola? Estratégias para o exercício profissional”, promovido pelo CRESS no VII Encontro Estadual de Serviço Social na Educação, ocorrido no dia 06/11/2014.

⁹ MOREIRA (2014) explica que a inserção pode ser considerada recente porque não consta registro das anteriores, apenas relatos orais. O autor informa que houve o trabalho da ETOE (equipe Técnica de Orientação Educacional), que atuou no período de 1960 a 1970 com psicólogos, assistentes sociais e pedagogos nas escolas municipais do Rio de Janeiro e também reconhece como exitosa a experiência da assistente social Necilda Santana, no CIEP Henrique Teixeira Lott, na Zona Oeste na década de 1990.

escolas, composto por assistentes sociais, psicólogos e professores. A composição de professores na equipe pode ser considerado um ganho vindo com o programa, pois no RPE a equipe era apenas de assistentes sociais e psicólogos. Os objetivos principais do programa é:

contribuir com a garantia do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos alunos das escolas municipais, assim como busca viabilizar o acesso dos educandos e de suas famílias às demais políticas públicas. O *locus de atuação* do PROINAPE é as escolas. (MOREIRA, 2014, pág. 92)

Moreira (2014, pág. 114) informa que “*se no início dessa experiência contava com mais de 130 profissionais, hoje o número não chega a 100*”. Os profissionais que se afastam do trabalho não são repostos, porque não existe o cargo de Assistente Social na SME, assim como também não existe o de psicólogo. A justificativa do projeto de lei¹⁰ que visa tornar o PROINAPE política pública diz o seguinte:

Esse projeto de lei tem como base o ProInape, Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas, já existente em forma de resolução e não como política pública da cidade do Rio de Janeiro. Diversos problemas decorrem deste modelo, sendo o pior deles a falta de possibilidade de se repor o profissional que constitui a equipe básica. Quando criado, o programa tinha cerca de 114 profissionais de cada categoria. Hoje, há menos de 90 em cada uma. Além disso, a incerteza do futuro profissional faz com que estes servidores busquem outras alternativas de atuação mais estáveis, deixando o programa. É de extrema importância este trabalho que busca integrar as famílias com a escola, não se limitando a isto, mas também tratando eventos graves como violência familiar e escolar, dentre muitos outros. É fundamental que esta ação seja constituída sob a forma de política pública para que seus gestores possam não só dar segurança aos profissionais e qualidade de trabalho, mas também possam repor eventuais exonerações e planejar de forma autônoma seus propósitos, dentro das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. (BRASIL, 2012)

O Art. 1º deste projeto de lei coloca que “as ações do programa devem possibilitar reflexões e construções coletivas de estratégias para o enfrentamento dos desafios que surgem no cotidiano escolar” e o Art. 2º sobre o desenvolvimento do trabalho, dispõe que

as equipes interdisciplinares deverão conjuntamente com órgão competente, desenvolver o trabalho de abordagem dos desafios que envolvem as relações de ensino e processos de aprendizagem dos alunos, seus desdobramentos, sempre com enfoque na melhoria do aprendizado do aluno e a sua integração social,

¹⁰ Projeto de lei nº 1.314/2012, - Câmara Municipal do Rio de Janeiro. disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro0711.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/ea1a41d1f02636f0032579b90061a637?OpenDocument&Highlight=0,INTERDISCIPLINAR> acessado em: 23/11/2014

bem como o incentivo do envolvimento familiar na vida escolar do aluno. (BRASIL, 2012)

A legislação, embora tenha sido aprovada na Câmara dos Vereadores em 2013, foi vetada pelo prefeito da cidade, o que acarretou na efetivação incompleta do programa, com número insuficiente de profissionais e também na incerteza no que tange à continuidade do trabalho, devido sua configuração enquanto programa e não como política.

O período de transição entre RPE até a implantação do PROINAPE significou mudanças no desenho original, algumas delas se configuraram como aspirações da categoria. Tais aspirações diziam respeito a alguns impasses da RPE que vigoraram durante o período de sua implantação até o de transição, que se deu em 2009 e estavam relacionados à lógica produtivista, à redução do trabalho do Serviço Social apenas ao trabalho com a Política da Assistência, o que acabava por reduzir o assistente social como profissional exclusivo da assistência e a vinculação de Psicólogos e Assistentes Sociais a secretarias distintas, que por sua vez davam ênfase em trabalhos distintos e acabava por desfavorecer o trabalho interdisciplinar dessas categorias. Há, no entanto, outras aspirações da categoria de assistentes sociais para o PROINAPE. Nas entrevistas realizadas foi possível captar alguns impasses do PROINAPE que vão reverberar na efetividade das ações dos profissionais.

Elizabeth, ao falar dos limites em relação ao PROINAPE, limites esses que ela considera um retrocesso em relação ao RPE, nos traz os seguintes elementos:

Suspender instrumentos profissionais, registros profissional, que para construção de uma política é um equívoco grande, porque se você não tem um registro efetivo da profissão, da atuação profissional, da atuação dos 3 profissionais, não há além de história dessa atuação, além de história dessa situação, você dificulta a possibilidade de avaliação, reavaliação do trabalho, planejamento, construção de programas, você acaba ficando quase que inevitavelmente a reboque de uma política. (Elizabeth)

Sistematizar a prática é, sem dúvida, essencial para um trabalho que se deseja aperfeiçoar. São os registros que nos permitem refletir sobre a atuação, sobre a necessidade de manutenção ou reorientação de uma atividade. Dai fica a pergunta sobre a intencionalidade de suspender os instrumentos de registro e que, de certa forma, pode-se inferir da própria fala de Elizabeth, quando alega que o profissional fica a reboque de uma política, sem condições de fundamentar uma crítica.

À época da RPE, o trabalho na escola era importante, a entrada do assistente social na escola era essencial. Nós quando entramos na educação, muito sem experiência de atuar na educação, nós tínhamos a escola como referência, como campo, como local prioritário, era ali que a gente tinha a compreensão que se expressava, tudo aquilo que a gente repete diariamente, expressões da questão social, as contradições do sistema, ali, naquele espaço, e a gente lutava para estar lá, com todas as dificuldades. O que não acontece hoje, hoje agente tem uma alteração, hoje não, já de algum tempo pra cá, me arrisco a dizer desde 2009/2010, (...) nós temos um retrocesso em pensar a escola nessa importância e eu acredito que teve um retrocesso neste sentido por uma série de questões, mas pra mim a principal é que quando o assistente social que está na escola, que ele tem contato concreto com todas essas contradições do sistema, que ele tem contato concreto, real com a vivência daquele aluno, com a família e com todas as dificuldades. A importância de estar na escola, atuando com aqueles que são sujeito prioritários da educação, que são os alunos, aonde esta indo parar essa discussão? (...) Hoje, claramente, concretamente o NIAP se divide em duas atuações: dentro ou fora da escola, é isso. Fora da escola em algumas atividades, representando SME como articuladores, nos conselhos, na articulação com o nível central que é de extrema importância em nenhum momento eu vou ter o equívoco de considerar, pelo contrário, que eu já fiz parte disso também, que o Serviço Social esteja na gestão, a gente só tem que questionar que tipo de gestão e pra que o Assistente Social esta lá, não perder isso de vista, mas que o Assistente Social deve estar na gestão é óbvio. Agora hoje concretamente nós estamos muito mais fora da escola do que dentro da escola. (Elizabeth)

A profissional mostra aqui uma tendência atual e, em certa medida, preocupante do programa, que é o esvaziamento de assistentes sociais do cotidiano escolar e a busca de uma atuação que ela considera como “fora da escola”. O afastamento do assistente social da escola, do convívio com os educandos impacta numa prática extra-escola que não vai estar necessariamente pautada na realidade dos educandos, alimentada pela dinâmica atual e isso é de extrema importância, pois é através da prática cotidiana que se faz a leitura das demandas, das possibilidades de respostas e a articulação do micro e do macro, enquanto problemas sociais, em suas dimensões. A lógica que se depreende daí é óbvia e bastante conhecida: para intervir, é preciso conhecer, e isso é em todos os níveis, da gestão, articulação e daqueles que estão no “chão da escola”.

Segundo Moreira (2013), em 2010, o grande impacto sofrido pelos assistentes sociais que atuam na escola, diz respeito à ênfase que a gestão do município trouxe na execução de projetos de intervenção voltados para aqueles alunos que fariam parte do universo do “fracasso escolar”. Tais projetos são realizados sem a participação dos professores que estão na docência. Em parte,

esses projetos são resultados de parcerias da prefeitura com o Ministério da Educação e, outra parte, bem maior ainda, fruto da parceria com organizações não governamentais (ONG) e Organizações sociais (OS). A SME em 2010 então, numa tentativa de enquadrar o exercício profissional do Assistente Social, colocou os alunos oriundos desses projetos, que não obtiveram sucesso na aprendizagem, como público alvo para atuação do Serviço Social. Sobre isso o autor coloca:

Apesar do universo limitado de alunos postos pela SME como objeto de intervenção dos assistentes sociais, parte desses profissionais buscava não limitar sua atuação a somente esses alunos, incluindo-os em ações mais ampliadas, que abarcavam outros estudantes não inseridos em projetos. Desse modo a intervenção do profissional terminou por não reforçar nem o estigma de fracassado nesse público específico e nem a idéia de que medidas focalizadas sobre as conseqüências são capazes de combater as origens dos processos que levam tantos alunos a não aprenderem os conteúdos trabalhados nas aulas. (MOREIRA, 2013. p. 159)

O Assistente Social tem como característica de seu trabalho a autonomia profissional e, sem desconsiderar que a sua condição de trabalhador assalariado o coloca muitas vezes no impasse sobre atuar nos limites da instituição ou não, vimos que na luta cotidiana pode-se encontrar formas de resistência às imposições institucionais.

Com o objetivo de entender sobre a autonomia profissional nesse espaço, em entrevista realizada para este estudo, os profissionais de Serviço Social Ângela e Paulo foram perguntados acerca da existência de metas a cumprir, autonomia profissional e de pressão durante a sua atuação, e responderam:

“Há espaço para autonomia, a gente começou muito preso, com um tempo a gente, acho que esse espaço também é uma conquista, mas muitas vezes, falando pela CRE onde trabalhei, na 2ª CRE, a gente tinha uma dificuldade muito grande porque profissionais de referência da CRE tinha um perfil muito assim, de controlador. Quero saber onde vocês estão, o que estão fazendo, e acho que o trabalho deve ser assim ou assado e muitas vezes mais dificultava o nosso trabalho do que apoiava o trabalho. A gente tinha uma folha que preenchia as visitas a cada escola, e a gente tinha que assinar. A gente assinava, a equipe assinava e o diretor também assinava e a folha ia para a equipe de acompanhamento, esses articuladores. A gente percebeu lá na 2ª CRE isso tinha muito o efeito de controlar o nosso trabalho, saber onde a gente estava, se a gente realmente estava indo às escolas, do que pensar sobre aquele instrumento, você tentar acompanhar o trabalho por aquilo. Isso modificou muito ao longo o tempo, tinha esse instrumento diário, que a gente reunia no final do mês a gente entregava. Algum tempo a gente passou a fazer relatórios bimestrais ou semestrais, numa lógica de produtividade e sendo que assim,

esses instrumentos tinha situações na escola que a gente não poderia naquele instrumento estar abrindo porque o diretor assinaria aquele documento, então assim será que aquele era um instrumento privilegiado pra gente fazer esse tipo de acompanhamento, muitas vezes a gente tinha que gerar um novo instrumento. (Paulo¹¹)

“Não, atualmente a gente não tem meta, apesar de que esse papo começou a rolar no final desse ano, parece que a secretaria cobrou algumas coisas do nível central, do NIAP. Não tem, eu acho que devia ter, não metas no sentido de produtividade, mas meta no sentido de trabalhar no planejamento, no monitoramento e na avaliação do trabalho. Fazer disso uma constante. Conseguir fazer uma avaliação permanente. (Ângela)

“Então, não da pra você generalizar o PROINAPE, depende de qual equipe, daquilo que aquela equipe acha que é importante fazer. Cada equipe tem autonomia para escolher o tipo de trabalho que acredita. Eu, por exemplo, acredito no trabalho que a gente chama de escola foco, eu quero estar na escola participando do cotidiano da escola, eu não quero ta fazendo palestra para 20 coordenadores pedagógicos e dizer para eles o que eles têm que fazer, mas tem muita gente que faz esse trabalho, então não é um trabalho que eu acredito, não é um trabalho que eu faço. É uma idéia de que você precisa ensinar o outro o que o outro tem que fazer, eu acho que é prepotente, eu acho que você tem que estar no cotidiano da escola problematizando com eles essas questões, mas parece que tudo tem fórmula mágica né? você faz um curso sobre infrequência, você vai resolver o problema de infrequência na escola, um curso sobre indisciplina, você vai resolver um problema de indisciplina na escola? não vai. Conhecer uma escola é estar dentro da escola, na minha opinião, é participar do cotidiano da escola, é conhecer essa direção, é poder propor trabalho”. (Ângela)

Através das duas falas percebemos que as configurações acerca de cobranças têm se alterado com o tempo e daí podemos considerar a fala de Ângela como a mais atual, uma vez que essa profissional neste ano de 2014 exerce atividades no PROINAPE. No entanto, a fala de Paulo, que se desvinculou do programa em 2013, preocupa quando denuncia a personificação da cobrança em alguns agentes, denunciando de certa forma a despadronização das ações das Coordenadorias Regionais de Educação e a ausência de um trabalho sistematizado por parte da gestão, que deve acompanhar o trabalho que esta sendo desenvolvido, com o objetivo não de quantificar, mas de qualificá-lo, otimizá-lo e sistematizá-lo, a fim de refletir sobre a efetividade

¹¹ Paulo atuou como assistente social no trabalho direto com as escolas desde o RPE e até o ano passado (2013). Desde janeiro de 2014 atua no NIAP, nível central, onde estão lotados os assistentes sociais, professores e psicólogos do PROINAPE e outras equipes do NIAPE, onde estão lotados os assistentes sociais da educação.

do mesmo e aprimora-lo. Neste sentido, a Assistente Social Elizabeth¹², no VII Encontro Estadual de Serviço Social na Educação, fez o seguinte apontamento:

“A gente quando circula um pouco pela SME, quando há possibilidade de circular e dialogar com os diferentes profissionais que atuam nas 11 Coordenadorias Regionais de Educação, que esse é alias um momento ímpar para nós profissionais da SME, é, a gente observa diferentes possibilidades de trabalho, diferentes formas de atuação, muito diferentes mesmo, e aí sem nenhum problema com a diferença, pelo contrário, mas qualquer política pública, qualquer programa, que se preze, pelo menos o reconhecimento na história e pelo menos um impacto efetivo de trabalho, em algum momento tem que apresentar alguma unidade, em algum momento né. Uma unidade de instrumentos, uma unidade de atribuição, uma unidade de competências e assim por diante. (Elizabeth)

Essa ausência de unidade, mencionada por Elizabeth e presente também no discurso de Paulo e Angela, talvez seja o maior desafio para análise do PROINAPE, pois revela um recorte que decorre, em diversas questões abordadas nesta pesquisa, da atuação em determinada CRE. É claro que não se esperava uma rígida unidade no trabalho, pois compreendemos que a realidade se apresenta diferenciada em cada região da cidade, o que vai acarretar demandas e ações, em certa medida, direcionadas, produzindo resultados menos formatados. No entanto, a diversidade excessiva de atuações dificulta a análise do programa como um todo.

Na tentativa de apreender o impacto do programa e a geração de resultados, nas entrevistas obtivemos as seguintes falas, relacionadas a perguntas do tipo: após o término de um trabalho com uma unidade educacional, é feita alguma avaliação do trabalho? Você considera o tempo suficiente para gerar resultados?

“Tem uma fala no PROINAPE que é ‘a escola deve caminhar sozinha’, o PROINAPE deve trabalhar na escola até um momento. Eu acho ridículo, primeiro porque eu tenho uma formação específica, então eu espero que quando eu saia da escola, a escola sinta falta de um assistente social, porque eu não estou ali, eu fiz 4 anos de formação, faço mestrado não é pra diretora aprender o que eu faço e depois ir embora, mas tem esse discurso e é isso que legitima. Na verdade legitima verbalmente, legitima ideologicamente, mas a gente sabe que na verdade não tem profissional para todas as escolas”. (Ângela)

“Tem uma avaliação sim e depende se é positivo, se é tempo suficiente, eu já te disse que eu defendo que a gente fique numa única escola, essa é minha defesa, não é o PROINAPE, mas eu defendo que não é suficiente, eu defendo que a gente tem que estar na escola, porque ninguém ali, chega ali, diz o que tem que fazer pra escola e vai embora e aquilo funciona, até porque nem a gente mesmo faz as coisas funcionarem, seria muita prepotência profissional achar que eu chego numa escola pública do município e dizer, olha enquanto o PROINAPE está aqui, a gente resolveu os problemas, mentira. O que a gente faz é levar outros, consegue problematizar com a direção da escola, rever determinadas posturas, pensar determinados projetos, mas obviamente a gente não muda o problema da escola. Então levando em consideração que o que eu almejo pra escola é uma educação democrática, é uma educação que priorize o aluno, uma educação que priorize os direitos desses alunos, que trabalhe numa perspectiva emancipatória, eu vou ficar lá pra sempre, vou morrer e não vou ter resolvido o problema da escola, então eu acho que não é tempo suficiente. Agora é claro que alguns resultados mais, por exemplo, uma escola te chama porque uma das demandas da escola é que os alunos são muito indisciplinados, normalmente a queixa é pela indisciplina e você consegue trabalhar com essa professora representação com aluno, questionamento de regras, participação dessa família na escola e essa professora passa ter um outro olhar sobre os alunos, sobre a turma, eu acho que tem algum resultado, mas a gente tá falando de resultados pontuais”. (Ângela)

“Gerar resultado, isso é muito relativo, eu acho que gerar, acho que não é bem o objetivo do nosso trabalho, os nossos resultados não são muito fáceis de mensurar. Atualmente a política educacional está muito focada em resultados, por exemplo; pensar no IDEB, são indicadores, é feito uma lógica com base no número com base no número de aprovação, reprovação (...) A gente observa também que há muita maquiagem na escola, por incentivo de 14° salário. (...) Ao final do trabalho a gente avalia nosso trabalho buscando outros enfoques, assim, buscando ver o que alterou de fato numa situação, na relação da escola com o aluno, na participação dos alunos, das famílias na escola muitas vezes ou outras situações de conflitos que tinham na escola, como é que a gente trabalhou nessas situações”.(Paulo)

A avaliação feita pelo Serviço Social se coloca dentro do horizonte de expectativa traçado para o trabalho do mesmo, que prioriza uma intervenção voltada para tornar o espaço escolar mais acessível e democrático à participação dos alunos e famílias, formar uma consciência crítica, tornar a escola menos impositiva em relação às suas regras e, conseqüentemente, fazê-la entender que nem sempre a indisciplina de um aluno, ou tantos outros problemas, decorre de problemas individuais do próprio, mas sim da rigidez das cobranças impostas a ele. No entanto, vimos que esse tipo de avaliação foge das dos padrões estabelecidos atualmente, onde se mede - através de indicadores matemáticos - o êxito de um trabalho, sendo que muitas vezes esses números estão

mascarados¹³ e atendem apenas a racionalidade burguesa e sua intenção para escola, que certamente não é a formação de uma consciência crítica, uma ampliação de visão de mundo, mas em cima desses indicadores passar a idéia de que estão trabalhando para a alteração da questão do desempenho escolar.

O “tratamento da indisciplina do aluno” pelo assistente social vai, em certa medida, impactar num melhor aproveitamento. No entanto, a permanência do profissional atuando no cotidiano escolar¹⁴ pode, ao longo do tempo, desfavorecer os intentos burgueses para essa camada da população e considero aí um dos motivos que o trabalho se configure como itinerante e com número tão reduzido de profissionais. A leitura da realidade feita pelo assistente social se diferencia em muitas situações, da leitura feita pelos demais, pois tenciona bastante o *Status Quo*. Com uma breve retomada às configurações iniciais das imposições postas aos Assistentes Sociais, podemos constatar que, ao serem chamados para o trabalho na escola, vimos seu atrelamento às necessidades de funcionamento do Bolsa Família, de uma imposição que dizia respeito a uma atuação exclusiva para política de Assistência. Sinalizamos aqui uma grande contradição: Ao colocar o Assistente Social no ambiente escolar, estava-se sim, colocando um profissional que operacionaliza a Política de Assistência, mas que tem no seu projeto ético político, o compromisso com a constituição de uma nova ordem social, que está na contramão do projeto conservador.

Ainda sobre a intencionalidade do Estado Burguês para as escolas públicas e seu embriamento com a perspectiva emancipadora do Serviço Social, Moreira (2013, p. 152), nos fala que “escola pública não serve (e nunca serviu) para formar dirigentes, mas sim dirigidos”. Como vimos no capítulo sobre estatísticas educacionais, a expectativa de anos de estudo para a população é de pouco mais de 9 anos.

Um percentual muito reduzido dos educandos egressos de escolas públicas ingressa no ensino superior (...). Contudo se observarmos quais cursos fizeram essa pequena fatia da população, que estudou em escola pública e que conseguiu, contrariando as estatísticas e a lógica organizacional da sociedade, ingressar e concluir a universidade, nenhum deles, salvo exceções absolutamente raríssimas, ocupam os cargos que na sociedade capitalista tradicionalmente desempenhariam funções ampliadas de dirigentes, como por exemplo, promotores, juizes, desembargadores, embaixadores, presidentes de grandes empresas nacionais ou multinacionais, diretores de grandes veículos de comunicação de massa, entre

¹³ Como, por exemplo, a não participação de alunos com baixo rendimento escolar nas provas de avaliação do ensino fundamental, que vão conformar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

¹⁴ Vale ressaltar que esta é uma luta da categoria extremamente pertinente, uma vez que a realidade é dinâmica, que o Assistente Social tem uma formação específica para leitura da realidade na perspectiva de totalidade dos processos sociais e que na escola existem diversos fatores a serem trabalhados.

outros. (...) É sabido que tais funções que apresentam maior envergadura estão organicamente associadas com setores sociais que monopolizam o poder e que têm em suas prioridades manter intacto o atual bloco histórico e, nesse sentido, inalterado o curso da ordem estabelecida. (MOREIRA, 2013, p. 152)

Assim, a compreensão do impacto e dos resultados desse programa não podem ser descolados da realidade que se apresenta, das contradições e imposições ideológicas do sistema capitalista. Como disse Ângela, há contribuições pontuais, mas que carecem de permanência, de continuidade de um trabalho, que certamente não se viabiliza em um único ano, tempo em que geralmente o programa permanece na escola, mas que deve ser implementado no cotidiano, diariamente.

Ao assistente social, como a qualquer outro trabalhador assalariado, -, não resta alternativa a não ser trabalhar nesta e com esta realidade, buscando nas lacunas do sistema e utilizando-se de sua relativa autonomia e criatividade profissional as formas possíveis de se intervir a favor dos interesses das classes subalternas. As maneiras para se buscar esse objetivo são, felizmente, variadas e sem receitas preestabelecidas. (MOREIRA, 2013, p. 153)

Considerando a impossibilidade de o programa em atender a todas às escolas, nos interessou saber acerca dos critérios de escolha da escola:

“Falando de novo na 4ª CRE. A gente define no nosso plano de ação, no início do ano com toda a equipe da 4ª CRE o que a gente considera que é importante para fazer a escolha da escola, porque a gente não tem equipe pra todo mundo então a gente define quais são as coisas importantes. Se eu for perguntar para a gerencia de educação, eles vão dizer, a escola mais importante é a escola que têm mais pobres, é a escola que fica dentro da favela, é a escola que tem menor desempenho, é esse que vai ser o critério da Secretaria de Educação. A gente tem possibilidade de escolher, a gente leva os nossos critérios, espaço físico e estrutura não é um critério, não é que não seja importante, é claro que é importante, mas a gente tá falando da estrutura do município de Rio de Janeiro, se eu deixar de escolher uma escola porque ela não tem sala para me receber, eu não vou trabalhar. (...) a gente prioriza que a escola queira receber o trabalho, porque isso faz muita diferença, como não é um trabalho obrigatório, porque é diferente quando você é lotada num espaço, se eu fosse lotada na escola a diretora ia me engolir se quisesse ou não, se eu fosse professora ela não teria outra opção, poderia me colocar em disposição, mas ela ia arrumar um problema. Agora no caso do PROINAPE se ela não quiser o trabalho, e a gente for obrigado a estar lá, ela não faz o trabalho acontecer, porque eu preciso dela para realizar as atividades do PROINAPE. Então o critério número um é que a escola queira o trabalho”.(Ângela)

A aceitação da gestão da escola, dos professores principalmente, é fundamental que a gente tivesse um mínimo de apoio (...). Acaba que na escola também a

gente que chegar sentir o grupo, ver com quem a gente pode ter apoio, parceria.
(Paulo)

Nas falas novamente se denota o conflito de interesses sobre a atuação do Serviço Social, o entendimento das instancias acerca do papel do Serviço Social, como profissional que atua somente sobre a pobreza, bem como a intenção central dessas instâncias em melhorar o desempenho. Vimos também que a aceitação por parte dos profissionais, que certamente passa pela conhecimento da realidade e pela compreensão dos processos sociais que a determinam é condição essencial para que os sujeitos atuantes no espaço escolar aceitem e contribuam para o trabalho, sendo este um obstáculo à consecução do programa. A precariedade do trabalho, no que concerne a disponibilidade pelo programa de espaço para reuniões, computadores etc, também fica visível. Ângela e Paulo ao serem perguntados sobre a existência desses meios, responderam que não há.

5.2 A interdisciplinaridade como componente do trabalho nas escolas

A opção pela adoção de um trabalho interdisciplinar revela, em tese, o entendimento de que para atender de forma mais integral a complexidade das demandas que se apresentam é necessário que haja uma intervenção que dialogue com diferentes áreas de conhecimento, que se complementam e contribuem para uma intervenção mais qualificada. E isso é fundamental para o desenvolvimento do trabalho em escolas, onde diversas questões atravessam o cotidiano profissional e interferem no processo de aprendizagem e permanência na escola. O PROINAPE tem essa perspectiva em seu desenho. O texto do Projeto de Lei que versa sobre as ações interdisciplinares de apoio as unidades escolares e dá outras providencias, reconhece nas ações interdisciplinares a possibilidade de reflexões e construções coletivas de estratégias para o enfrentamento dos desafios que surgem no cotidiano escolar e dispõe que as equipes interdisciplinares deverão conjuntamente com o órgão competente, desenvolver o trabalho de abordagem dos desafios que envolvem as relações de ensino e processos de aprendizado do aluno e a sua integração social, bem como o incentivo do envolvimento familiar na vida escolar do aluno.

Sobre a operacionalização do trabalho junto à equipe multiprofissional, algumas perguntas foram formuladas, tais como: Como se operacionaliza o processo de trabalho do Assistente Social junto à equipe multiprofissional do Programa? Há uma programação imposta? Há espaço

para a autonomia profissional?

“O programa é interdisciplinar e a equipe não é considerada multidisciplinar. Apesar de que essas coisas não se definem pela nomenclatura, define pela maneira como os profissionais se relacionam, como é estabelecida as relações de trabalho, então assim, a gente pode dizer que é inter e na verdade não funcionar como inter. Mas vou te falar como funciona na minha equipe. Eu trabalho na área da 4ª CRE, que é dividida em 3 áreas, tem uma parte que é a Leopoldina Sul, vai de Bonsucesso até Vila da Penha, Leopoldina norte, vai até vigário geral e tem a parte da Maré. Cada área dessa tem mais de 1 equipe, que deveriam ser formadas por, assistentes sociais, psicólogos e professores. Não tem profissional para isso tudo, na minha equipe não tem professor, outras equipes só tem assistente social e professor. A relação com o NIAP, que é a nossa gerencia se dá seguinte maneira, eles selecionam orientadores, esses orientadores podem ser ou não ser assistentes sociais, que é quem vai dar a direção do trabalho, na verdade até mudou o nome agora, é articulador. Então por exemplo, a minha articuladora é uma psicóloga. Dentro da minha mini equipe, que trabalha comigo na escola são 2 assistentes sociais e 1 psicóloga. A relação de trabalho é muito boa, mas porque a gente conquistou, uma relação 7 anos de trabalho juntos, que foi contruída. Agora existem questões que vão se esbarrar sempre, a formação da psicologia tem direções diferenciadas da do serviço social. O desafio na verdade nesse trabalho é tentar pensar no que melhor para quem esta sendo atendido junto a equipe. Então, por exemplo, se a gente avaliar que um encaminhamento ao conselho tutelar se faça pertinente então eu me sinto no direito de mandar um relatório e assinar sozinha. Então, a relação se dá, mas quando há algum tipo de dificuldade, a gente tem possibilidade de seguir sozinha com o encaminhamento”. (Ângela, 2014)

Na verdade, a gente faz o seguinte, a gente tem o plano de ação da 4ª CRE, com coisas que a gente considera que pra área são importantes, alguns princípios norteadores, a gente tem um plano de trabalho que é construído com a escola, então quando eu chego numa escola, eu conheço essa escola, faço um diagnóstico inicial, vejo como é que está a escola, como é que funciona, quais são as demandas, a gente monta um plano de trabalho com essa escola, e eu tenho um plano de intervenção do Serviço Social, que é um plano que a gente explica o que o Serviço Social pensa sobre a intervenção no espaço da escola. (Ângela)

A equipe se reúne, toda a equipe multidisciplinar, no início do ano, pra organizar um plano de ação da região. A gente está dividido pelas CRES da cidade, são 11 equipes de PROINAPE nas 11 CREs do município do Rio. Então cada CRE tem um processo de trabalho muito particular. Cada CRE tem suas demandas e sua organização própria. Então no início do ano é criado um plano de ação, nesse plano de ação são formadas as mini equipes, Assistentes Sociais, Psicólogos e professores. Geralmente busca-se essa composição, mas muitas vezes tem equipes que mistura isso, 2 assistentes sociais, 1 psicólogo, várias formas de composição, e dependendo também do trabalho, porque no início do trabalho as equipes no início do ano montavam esse plano de ação para meio

que formar essas mini equipes e ver qual escola vai atuar, geralmente a CRE, principalmente no início indica ou indicava as escolas que deveríamos atuar. Com o tempo isso foi modificando, e fomos tendo a possibilidade de indicar algumas escolas, trabalhar algumas demandas. (Paulo, novembro 2014)

Apesar do avanço do PROINAPE, no que diz respeito à perspectiva da interdisciplinariedade, a elaboração conjunta de um plano de ação, podemos perceber que sua implementação esbarra com a insuficiência de profissionais, o que acaba por gerar equipes incompletas, sem psicólogo, sem professores ou sem assistentes sociais. Podemos entender também que a questão da interdisciplinariedade está vulnerável à interpretação e à adoção de uma postura profissional compatível, pois caso os profissionais não reconheçam a importância da contribuição de cada área do saber, a interdisciplinariedade não se efetiva, o que vai gerar um trabalho de pouca qualidade, frente à complexidade das demandas. A Assistente Social Elizabeth, no VII Encontro Estadual de Serviço Social na Educação, registrou a seguinte crítica em relação à efetivação da interdisciplinariedade do programa:

“O nome do núcleo é interdisciplinar, o nome do programa é interdisciplinar, mas atualmente temos que ter uma crítica que o programa não é interdisciplinar, e nem o núcleo não é interdisciplinar. Para ter interdisciplinariedade, você tem que ter a disciplinariedade, se você não considera, você não tem como ser interdisciplinar. E a consideração da disciplinariedade é uma dificuldade. Claro que isso não é na SME, na prefeitura do Rio (...) Eu não falo pela SME, estou falando como assistente social que atua na SME e hoje tem buscado estudar mais sobre política de educação”.

A profissional faz essa fala, num contexto em que está questionando sobre a possibilidade de execução de um trabalho do Serviço Social que gere impacto e também uma contribuição efetiva da categoria na política de educação. Ao fazer esse paralelo, enfatiza que a desconsideração da interdisciplinariedade tem se configurado como limite a contribuição do Serviço Social na política de educação e diz que o debate sobre a interdisciplinariedade tem sido pouco presente. Neste sentido, a partir do debate presenciado no VII encontro de Serviço Social na Educação, muitas questões se apresentaram, entre elas a que foi endereçada a Paulo: Nesse trabalho interdisciplinar, gostaria que você explicasse como fica o trabalho do Serviço Social, eu fico com a impressão de que nesse trabalho interdisciplinar acaba virando uma coisa só, sem que tenha espaço para o Serviço Social, para um trabalho específico do Serviço Social?

Realmente, isso é até uma polêmica, uma coisa que ainda está em discussão, porque no início, quando nós éramos da Assistência Social, nós fomos meio que

contratados para ser meio que um pólo do CRAS nas escolas e a gente era chamado a fazer notificação do Bolsa Família, então assim, isso os próprios Assistentes Sociais questionaram, como também assim, o restante da equipe, porque ficavam assim muito, e acabava que tinha muita divisão, porque assim o Assistente Social trabalhava com o Bolsa Família, aquilo consumia muito o nosso tempo. A gente era lotado nos CRAS, nos CREAS, e a gente tinha que fazer plantão lá, eu trabalhei no CREAS, eu tinha que fazer plantão de atendimento social no CREAS, então assim, isso dividia muito a equipe (...) impossibilitava o trabalho em conjunto, (...) depois que fomos lotados na educação a gente teve mais possibilidades de fazer um trabalho mais interdisciplinar mesmo, mas assim, uma crítica que a gente faz é que acaba que não, essa assim coisa bem específica do olhar do Serviço Social, isso está diluído, digamos assim, na interdisciplinariedade, não tem uma coisa, aquilo que muita gente cobra, um documento, alguma diretriz do Serviço Social nesse trabalho, que não existe. (Paulo)

Em relação à especificidade do trabalho do Assistente Social, na fala de Ângela observa-se um espaço para tal prática, a profissional tem um plano de trabalho próprio do Serviço Social. Isso é importante, pois apesar da construção do plano de ação, no geral, ser coletiva, não podemos perder do horizonte aquilo que diz respeito especificamente ao Serviço Social e que tem relação com nosso Projeto Ético Político, com nosso Código de Ética, etc.

Algo que chamou bastante atenção, na análise das falas, é a não execução, ou não priorização das intervenções de caráter assistencial. Embora seja importante o reconhecimento das possibilidades de atuação do Assistente Social para além da política de assistência, não se pode desconsiderar a relevância de uma intervenção assistencial, principalmente no trabalho com um segmento populacional extremamente pauperizado, sendo essa uma questão de prover meios objetivos do aluno estar na escola. Talvez, um trabalho nos moldes em que se configura o PROINAPE, itinerante, não possibilite realmente dar conta de atender individualmente, realizar visitas domiciliares e realizar encaminhamentos para equipamentos da Política de Assistência. O tempo disponível para execução do trabalho não permite esta amplitude, por isso a necessidade da presença contínua e diária do Assistente Social na escola deve ser buscada, como estratégia de enfrentamento das diversas refrações da Questão Social que, de fato, impactam no ambiente escola.

5.3 *Enfrentamento da prática moralizadora e culpabilizadora da pobreza: Um velho atual desafio para Serviço Social*

Como discutido no item 2 dessa monografia, o debate teórico acerca das políticas de proteção à infância, evidencia que no plano legal, até a consolidação do ECA, o tratamento destinados às crianças e aos adolescentes estava assentado em uma lógica moralizadora, que culpabilizava as famílias pelas condições de empobrecimento que se encontravam e entendia o então “menor” como ameaça à ordem, sendo este alvo da atenção do Estado. Assim, o tratamento do Estado girava em torno da Assistência, controle e repressão. Para termos uma referência de a quantas anda esse discurso atualmente, fizemos a seguinte pergunta aos profissionais: No cotidiano escolar, ainda é possível encontrar, por meio da prática dos agentes envolvidos na educação, algum desses traços que estavam presentes nas raízes das políticas para infância e juventude?

“Tem profissionais com esse tipo de discurso, Assistentes Sociais inclusive, a gente não está livre disso. A Esterilização em massa, tem que esterilizar todo mundo, pobre não pode ter filho. A minha avaliação é a seguinte: A gente tem um sistema tão falho de proteção, que, ou a família da conta sozinha dos filhos, ou ela perde a guarda dessas crianças. Não existe um trabalho feito com as famílias, uma política de proteção a família, inclusive no acompanhamento e no cuidado nas questões em que a família não dá conta de fazer” (...) “É muito difícil sair disso (da moralização), é muito difícil construir um caminho diferente, é muito mais fácil culpar alguém, dizer que eu não tenho mais nada a ver com isso, mais fácil culpar a família, pra escola é muito mais fácil”. (Ângela)

“É muito bom você ter ECA e em determinados momentos se utilizar do ECA para por determinadas questões para escola. Assim, aqui tá dizendo que a gente tem que proteger essas crianças”. (Ângela)

Isso ainda é muito presente, muito presente. (a culpabilização das famílias e moralização dos pobres), Ah essas famílias não querem nada, essas famílias não são presentes, esses alunos são uns marginais, não sei o que, desconsiderando todas as dificuldades que a família tem. Muitas vezes a gente percebe uma idealização de família, de aluno, muito distante do público que a escola atende. Às vezes muitos professores davam aula em escola particular e achavam que os alunos tinham que repetir aquele padrão, aquele tipo de comportamento, vitimavam a família: Ah, a família ao cuida desse aluno! E muitas vezes a família tinha que lidar com mil impedimentos, mil dificuldades de emprego, de moradia, às vezes uma mera chuva atrapalha demais a vida de uma família, a casa alaga, fica sem condição de frequentar a aula, muita das vezes tem famílias monoparentais, que o pai e a mãe, tem que ser pai e mãe, e tem que trabalhar, e tem que trazer o sustento pra família. Isso tudo a escola as vezes

olha isso de uma forma muito preconceituosa e moralizados, as vezes também com muito preconceito, aluno de favela, tem cada coisa que a gente vê nas escolas que assim, a gente fica bobo. E tem todo um discurso que sustenta isso, que dentro da escola a gente tenta quebrar isso. Trazer uma outra visão, uma outra perspectiva, entendendo que uma escola pública e de qualidade é direito de todos e de que a escola é um direito social e pode se tornar um espaço privilegiado para superar as desigualdades sociais que a gente tem, mas não sozinha”. (Paulo)

*“Um dos motivos que eu acho da falta da família na escola, primeiro, é o ritmo de trabalho e o **segundo é descaso mesmo. A escola não é tão importante**”. (Larissa)*

“Existe, e assim no dia-a-dia, nas ações que ele tem dentro da escola, há sempre essa questão que retorna, de como: no meu tempo era assim, no meu tempo se podia, e agora eu não posso nada. Então assim, nós temos hoje uma abertura muito grande, há profissionais já com outra visão, mas que muitas das vezes recaem, em algumas vezes nessa política moralizadora”. (Larissa)

*“Não percebemos uma ação eficaz do Estado com as famílias que necessitam sim de orientação e assistência, **mas em alguns casos precisa ser realmente responsabilizada pelos atos de seus filhos, que faltam as escolas, que vem sem material, que não tem condições em casa de um estudo e que necessitam de mais orientações dos pais**”. (Leticia, coordenadora)*

*“Infelizmente, existem sim muitas famílias ausentes, por vários motivos sociais, **temos trabalhado a valorização da escola com as crianças e os pais**”. (Leticia)*

Paulo e Ângela, assistentes sociais, tem em suas falas um discurso que aponta para a existência de práticas culpabilizadoras e moralizadoras das famílias e denunciam nas suas interpretações o caráter perverso dessa leitura que individualiza os problemas sociais e desconsideram o modo de vida das famílias e dos educandos como reflexo da própria dinâmica do capital. No entanto, nas falas de Leticia e Larissa, Coordenadoras Pedagógicas, percebemos que embora as mesmas reconheçam que o ritmo acelerado de trabalho e a falta de assistência às famílias são fatores que contribuem para os problemas escolares, há também um discurso moralizador, baseado naquilo que caracterizam como desvalorização da escola, como se a valorização da escola não fosse permeadas por diversos fatores, que não somente envolvem um “dado interesse da família”. Leticia, chega a afirmar que “*em alguns casos as famílias precisam ser realmente responsabilizadas pelos atos dos seus filhos, que faltam as escolas, que vem sem material, que não tem condições em casa para o estudo*”. Dentre outros, enfatizo 2 problemas

que decorrem desse tipo de concepção: “Ao considerar a família do aluno pobre como ‘desestruturada, ausente, incapaz e desinteressada, a coloca como um dos principais responsáveis pelo largo insucesso de toda uma política social” (Moreira, 2013), e a desconsideração desses educandos e dessas famílias como portadores de direitos de proteção. A grande consequência, ao encará-los como relapsos e negligentes é promover seu afastamento do ambiente escolar, não lhe dando voz, ou não se interessando por ouvi-los. Como fica evidente nas falas abaixo:

*“Uma mãe que tem um problema com o filho ela chega na escola e diz para o professor: eu já tirei o vídeo game, eu já tirei não sei o que, porque é isso que a escola que ouvir. A escola não quer ouvir qual é a dificuldade da família”
Ângela*

“A família, com certeza é a que manda em nada (na escola), é muito interessante porque é uma força muito grande e uma força que é muito pouco convidada a participar. Eu acho que a gente tem um trabalho muito forte de convidar essa força a participar. Aí a diretora vai dizer: Ah, mas a gente chama, eles não vem. Óbvio que não vem! As reuniões dos pais são insuportáveis. E a gente pode dar essa devolução. A gente faz uma reunião com famílias e uma das questões que a gente pergunta. O que vocês acham das reuniões que acontecem aqui na escola? É unanimidade, todos acham insuportáveis, eles tem que ficar ouvindo sermão de coisas que não tem nada a ver com eles, porque é sobre o caso de alguns eles tratam de maneira generalizada. Os que não vão as reuniões nunca é porque todas as vezes que eles vão é pra receber queixa (...). A gente fez um trabalho, perguntou para os professores, quais deles participavam das reuniões de pais, nenhum! Porque eles trabalham. Então assim, vocês são pais negligentes? São péssimos pais? Ângela

Daí o grande desafio do Serviço Social: integrar as famílias às escolas para torná-la mais democrática e permeável as suas demandas. Não é tarefa fácil, quando se encontra no convívio diário profissionais com esse tipo de leitura da realidade. Resende e Cavalcanti (2006), ao falar do desafio na intervenção com a temática infância e juventude, nos colocam que:

ultimamente diferentes instituições, em diversas áreas profissionais, têm enfatizado a importância da capacitação profissional como condição para uma melhoria do trabalho e que traria como consequência um melhor atendimento e, como capacitação, nos chamam atenção para necessidade de revisão permanente de valores, no sentido de, por um lado, erradicar os preconceitos, normas e valores pautados na situação irregular e, por outro, garantir a consolidação da perspectiva da proteção integral

5.4 Dimensões ético políticas do trabalho nas escolas

Importou-nos saber, ao longo das entrevistas realizadas para este trabalho, sobre a orientação de um trabalho que vise a construção de novas formas de sociabilidade, pautada numa perspectiva democratizadora, para construção de uma educação que fortaleça os significados da cidadania, de liberdade e de emancipação, como forma de enfrentamento das desigualdades sociais. Buscamos apreender quanto a possibilidade de efetivação de um trabalho que contemple diretamente as dimensões ético políticas do trabalho na escola, recebemos os seguintes relatos:

“A gente está numa escola em que a gente trabalha, que a gente chama que a gente tem um horizonte, se eu fala pra você que eu faço gestão democrática na escola, você vai perguntar onde eu trabalho, em qual planeta, né? Eu não faço gestão democrática na escola, eu não trabalho com gestão democrática, mas eu trabalho com o horizonte da gestão democrática, com o horizonte dos Direitos Humanos, com o horizonte”(…) A gente trabalha em umas das escolas que um dos trabalhos é com representação, então a gente tem grupo de alunos, grupos de famílias, grupos de professores. Então, por exemplo, a última atividade que nós fizemos com grupos de alunos, representantes. Primeiro que foi feito um trabalho para eleição desses representantes, os professores se envolveram, o que é a função da representação, a função da representação não ninguém para dedurar. Por que assim, o que é isso? Primeiro, o que a gente quer com esse trabalho, primeiro, a gente quer que o aluno participe mais do processo pedagógico da escola, a gente não quer famílias participando de eventos bonitos, de festas do dia das crianças, do dia das mães, mas que não participam da proposta pedagógica da escola. Então, a gente tem um grupo de representantes de alunos onde eles puderam discutir, por exemplo, a questão das regras da escola, porquê tem determinadas regras e a escola pode ouvir determinadas coisas deles”.(Ângela)

“ O trabalho do PROINAPE com a frente com o coordenador pedagógico é todo pautado com a formação cidadã, como o trabalho do coordenador pode estar sendo conduzido neste sentido,essa preocupação dos Direitos Humanos, dos direitos dos educandos, de como esse processo está dento das escolas” (Larissa)

“A gente trabalhava com grêmios estudantil, e procurava lançar campanhas, organizava com os alunos, ou mesmo com alguns professores que eram parceiros, trabalhava com a gente e a gente buscava dar sempre assim, esse enfoque de respeito a diversidade, as diferenças, a questão também das diferenças de classe, vários tipos de preconceitos. A gente procurava sempre estar levantando essas questões e tornar a escola, mais inclusiva, mais plural, mais aberta, existe muito processo de exclusão da escola, assim: Ah, esse tipo de aluno não é pra cá pra nossa escola, a gente recebe aqui um perfil tal a gente questionava isso, não pode ser assim, a escola tem que ser aberta para todos, né, e muitas vezes o trabalho com os grêmios, com as famílias(…) procurava dar

essa ênfase também da escola ser uma escola que respeite os Direitos Humanos, dar esse caráter mais político nessa prática. (Paulo)

È satisfatório saber que dentro das escolas, há espaços que estão sendo valorizados pelo programa para o fortalecimento dos sujeitos coletivos, como os grêmios, que tem sua importância como uma possibilidade de diálogo entre aqueles que compartilham o espaço escolar. Para os alunos, os grêmios se constituem na possibilidade de construção de um sujeito político, exercendo sua cidadania, se tornando partícipe do processo de construção mais plural, o que de certa forma vai impactar numa alteração na correlação de forças institucionais.

5.5 Limites e possibilidades para expansão da cidadania infanto-juvenil

Os limites que se colocam para a expansão da cidadania infanto-juvenil passa desde as violações efetuadas pela própria escola, como por exemplo:

“ Na verdade é uma escola violenta, que cerceia direitos, é uma escola que é hierárquica, que o aluno está sempre numa situação menor” Angela

“Quando a gente entrou numa escola nova, todos os casos que a gente atendeu no início tinha um atravessamento de violência, violência contra criança. Relato de garoto que tinha martelado o dedo por alguém da família, soco no olho, eram violências muito severas. A primeira coisa que a gente fez, foi chamar essa direção e falar com ela: o que acontece com essa escola? Porque a gente atende uma escola que é aqui do lado e não aparece tantos casos de violência como aqui aparece. E a gente começou a perceber que pra essa direção da escola, aquilo que a gente falou antes, assim: o que eu quero desse pai? Pra essa direção, quando o pai chegava pra professora eu já fiz de tudo, eu até bati. Para o professor era assim, pelo menos ela está tentando. Como que a escola era permissiva a violência”. (Ângela)

E daí percebemos a necessidade de mudanças acerca da própria configuração do espaço, ocupados por diversos profissionais, muitas das vezes enraizados de concepções ideológicas moralizados, que encontram ressonância no próprio significado da escola nos marcos do capitalismo e seu projeto para classe trabalhadora. Passa também, por suas próprias condições de vida, que dificultam seu acesso e permanência na escola:

“ (...) são alunos de comunidades próximas (sobre o perfil dos alunos): Vila Aliança, Taquaral, Senador Camará, Santíssimo. (...) Sofremos ainda mais com a

violência do entorno, embora os recursos ainda não sejam o ideal, já temos mais do que tínhamos há cinco ou dez anos atrás (Leticia)

“Ano passado na escola que trabalhei,(...) se a diretora fizer uma contabilidade honesta, ela vai verificar que a gente deve ter perdido, contando com a greve dos professores, uns 80 dias letivos. Problema com o tráfico, problema com a polícia, com a greve, problema de falta d’água, não tem merenda. Enfim, tem uma serie de situações que inviabiliza, alunos de escolas públicas em espaços populares, hoje são muito penalizados (Angela)

Moreira (2013), quando analisa a questão da baixa frequência escolar a associa com variadas expressões da questão social:

Violência urbana, provocada por conta da disputa armada pela venda de drogas ilícitas, a inserção de alunos no processo de venda e/ou consumo abusivo dessas drogas, a violência doméstica em suas várias facetas, a exploração do trabalho infantil ou a inserção precarizada e/ou irregular de adolescentes no mercado de trabalho (...). Somam se a este quadro as questões da ordem de saúde e as dificuldades de a população acessar e ter um atendimento de qualidade junto aos equipamentos publicos (hospitais, postos de saúde e Centros de Atenção Psicossocial e Psicossocial Infanto-juvenil etc.), mesmo quando encaminhados pelo assistente social posteriormente ao contato do profissional com a instituição de destino do usuário. (MOREIRA, 2013, p. 161)

Sem dúvida, o acesso a educação formal é importante na promoção da cidadania infanto-juvenil, mas não podemos deixar de compreender o quadro mais amplo de dificuldades que envolve a permanência e o aproveitamento escolar. Há que se mobilizar nesse espaço, uma efetiva rede de proteção, que tenha um olhar para dentro da escola, mas que não desconsidere todas as demais determinações do processo que envolve a conquista da cidadania infanto juvenil.

As possibilidades de expansão se encontra na luta pela efetivação do ECA, mas principalmente, na luta pela construção de uma nova ordem social. E neste sentido, a luta dos assistentes sociais na instituição, nos conselhos, na mobilização da família, dos profissionais e da comunidade é de extrema importância, para dar visibilidade a crianças e adolescentes, que segue vitima de uma política educacional perversa, que não tem como fim formar cidadãos para busca de seus direitos, mas formatar resignações diante do quadro caótico.

O PROINAPE, faz uma contribuição pontual, enquanto mobilização de rede de proteção, que necessita ser fortalecida. No entanto, não devemos ser fatalistas, pois há espaços nas contradições do sistema que possibilitam o adensamento de lutas, como foi o processo de redemocratização, que culminou no ECA.

Não há dúvidas de que o cenário atual, como um todo, é adverso e o caminho a seguir tortuoso, mas lembremos de que “nem mesmo os piores grilhões têm

como predominar uniformemente. Os jovens podem encontrar alimento intelectual, moral, artístico noutros lugares” (MÉSZÁROS, 2005, p. 54), assim como esses alimentos precisam fazer cada vez mais parte da ‘merenda escolar’. (MOREIRA, 2013, p. 164)

Este capítulo procurou enfatizar os dilemas e contradições próprios da condição profissional do Assistente Social. Entre o recrutamento com propósitos conservadores e um mandato alinhado a um conteúdo crítico, sua inserção nas escolas também se presta a este dilema ético-político de difícil equacionamento.

6 Considerações Finais

Ao iniciar este estudo, o problema colocado como central, dizia respeito ao espaço escolar de nível fundamental, em suas potencialidades, como campo de atuação do Serviço Social. Ao reconhecermos que nele se encontram variadas expressões da questão social e que por isso, é um campo fértil de atuação do assistente social, algumas questões vieram à tona. De que forma esse espaço tem sido ocupado pelo Serviço Social? Como tem sido sua contribuição? Que tipo de proteção tem sido mobilizada nesse ambiente? Que determinantes sociais incidem sobre a questão do “fracasso escolar”? Que parcela populacional tem ocupado esse espaço e que questões estão no bojo dos enfrentamentos necessários para garantia da cidadania infanto-juvenil? Outra questão também levantada diz respeito ao compromisso assumido pelo Serviço em seu Projeto Ético Político (PEP) com a luta pela autonomia, emancipação, plena expansão dos indivíduos sociais, equidade social e justiça social, universalização e ampliação e consolidação da cidadania; e como, a partir da sua inserção no espaço no educacional, tem sido possível desenvolver um trabalho que trave uma luta contra formas de violações/impedimento a tais realizações dos indivíduos. Reconhecendo, que o Projeto Ético Político, por si só não é garantidor de que a prática profissional ocorra desta forma, buscou-se apreender a existência de diversos fatores e aspectos do cotidiano escolar e da própria orientação da Política Educacional que concorrem para uma atuação não plena. Na tentativa de dar respostas a tais indagações, realizamos no capítulo 1, um resgate histórico acerca do percurso de obtenção da cidadania. Ao fazer esse resgate, apreendemos as concepções e estigmas criados ao longo da história, que colocaram crianças e adolescentes pobres como possível ameaça à sociedade. Nas raízes das políticas implementadas até o ECA, encontramos forte componente moralizador e culpabilizador das famílias pobres, tais componentes ao obscurecem as determinações do modo de produção capitalista e conseqüentemente enfraquecerem a concepção de direitos, traz repercussões para atuação frente à essa temática. Ao analisarmos as raízes do discurso sobre a educação destinadas aos pobres, vimos que oferece-la em qualidade implica impor riscos a manutenção da ordem, e que frente a essa possibilidade, historicamente buscou-se oferecer o mínimo para que pudessem garantir a lógica de um sistema excludente e gerador das desigualdades. O ECA se constitui num importante instrumento de trabalho do Assistente Social, no entanto, o plano legal não é suficiente para romper com práticas discriminatória, estigmatizadoras e pejorativas. Conhecer a

origem e dinâmica dessas práticas, se apropriar da história das transformações vividas por esta sociedade deve ser um compromisso ético dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes. Se os profissionais que executam as políticas não tiverem a compreensão do caráter perverso dessas práticas, em nada contribuirão com a efetivação da proteção integral. Quando estudamos a questão da centralidade da família, vimos que, frente à retração estatal, a mesma continua sendo central na garantia dos direitos básicos, mas como tais famílias podem prover proteção se estão desprotegidas? Certamente, toda essa discussão contribuiu para dimensionar este campo de atuação profissional, fazendo compreender que a tarefa de atuar nesse espaço, não é simples, mas é extremamente necessária, pois a quebra com o ciclo da pobreza, em suas múltiplas dimensões, certamente passa pela escolarização.

Com o objetivo de nos aproximarmos do quadro atual da educação escolarizada para infância e adolescência, percebemos o caráter contraditório da universalidade, tão pregada na política educacional, mas posta de lado sobre o forte impacto da política neoliberal, que destina a ocupação desse espaço para parcela mais pauperizada da população. Com investimentos na educação bem abaixo do necessário, a péssima qualidade do ensino público tem afetado os estudantes e forçado parcela da população a comprar esse serviço na rede privada. A deficiência na educação, está em todos os níveis, da pré-escola ao nível superior. Na pré-escola o problema que se coloca como central é a questão da pouca oferta de vagas. Ao estudarmos o conceito de desenvolvimento infantil e suas repercussões no aprendizado, percebemos o quanto os estímulos desde a primeira infância são necessários para o desenvolvimento infantil, sendo este, mais um componente deficiente na vida de milhares de crianças, que não possuem em suas casas os estímulos necessários e nem os tem provido pelo Estado. Vários relatórios estudados nessa monografia apontam para essa deficiência do sistema educacional, que são comprovados por meio das estatísticas. Por meio das estatísticas também dimensionamos vários problemas inerentes ao sistema educacional, estes nos deixam claro o quanto a questão da classe social, da raça, do sexo dentre outras, contribuem para exclusão escolar. A apreensão desses determinantes é extremamente importante para a busca de estratégias para reversão desse quadro. Apesar de haver grandes diferenças quando tratamos a escolaridade média da população brasileira por alguns segmentos, constatamos, que no geral, o nível de escolaridade é muito baixo, o que nos leva a refletir sobre o que se tem pretendido com esse sistema educacional? Certamente não se pretende que todos cheguem ao ensino superior. Parece-me que o discurso histórico sobre a

educação, apresentado no item 1 deste trabalho, encontra perfeita ressonância, quando analisamos as estatísticas.

Ao buscarmos as caracterizações sobre o Serviço Social no espaço escolar encontramos a possibilidade de uma intervenção no plano político e pedagógico, buscando dar visibilidade aos elementos da formação profissional e do Projeto ético político que são compatíveis com uma educação voltada a formar cidadãos ativos e eu tenha como horizonte a emancipação humana. Abordamos as diversas temáticas que podem ser exploradas pelo Serviço Social: Educação em Direitos Humanos e temas transversais, gestão democrática, dentre outras. Constatamos que a presença do Assistente Social nesse espaço pode contribuir para que a escola cumpra sua função social.

Por fim, ao focarmos o olhar sobre a experiência do Serviço Social em escolas, percebemos que a atuação tem se dado através do PROINAPE, discutimos suas configurações, seus muitos entraves, que não devem ser descontextualizada da política maior que rege esta ordem capitalista. Certamente são muitas as contribuições possíveis do Assistente Social para o campo da educação, porém nossas intencionalidades, de certo, não estão em consonância com a do Estado Burguês: Formar cidadãos críticos, fortalecer os direitos e a participação popular. E assim, temos um número extremamente reduzido de profissionais atuando nessa área, dentro de um programa que não permite ao menos, a continuidade do trabalho.

A nós, cabe uma luta, enquanto categoria para ocupação desse espaço, que não é o único, mas é fundamental, estratégico para romper com uma lógica de exclusão, que é em primeiro lugar, exclusão de conhecimento, alienação que vai reverberar na ausência de todos os outros direitos, formando um ciclo, cujo interesse de quebra não está no âmbito do Estado Burguês. No entanto, não nos cabe o fatalismo, sabemos que o movimento é contraditório e que é na manutenção do enfrentamento organizado aos espaços de dominação, via Conselhos, fóruns, movimentos sociais), que podemos empreender uma luta consistente e consequente.

7 Referências bibliográficas

BARROS, Ricardo Paes de, CARVALHO, Mirela de, FRANCO, Samuel. O índice de desenvolvimento da família (IDF). Rio de Janeiro: IPEA, 2003.

BASTOS, Rogério Lustosa. *Obra de arte e vida: psicologias sociais, deferentes subjetividades na estética da existência*. 2. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos feministas*, Florianópolis, p. 549 – 559, mai./ago. 2011.

BRASIL, Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. Brasília: CEFESS, 2012.

_____. Plano Nacional de educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) – Brasília : SEDH/PR, 2010, 228p.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Consultado em 06 de Abr. de 2014.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/18002/art-4-da-lei-n-8-069-90-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente#ixzz3K83V3pw7>>. Acesso em 10 de set. de 2014.

CDES, As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5. Brasília: CDES, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação – CEFESS, Brasília, junho de 2011.

JUNIOR, Almir Pereira. Um país que mascara seu rosto. In: JUNIOR, Almir Pereira, BEZERRA, Jaerson Lucas, HERINGER, Rosana (org). *Os impasses da cidadania: Infância e Adolescência no Brasil*. Rio de Janeiro: IBASE, 1992.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. *Política Sociais: focalização ou universalização?* Niterói: UFF, 2005.

MARTINS, Gisele Ribeiro. *Educação em Direitos Humanos: Descobertas e possibilidades para o Serviço Social*. 2013. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. O trabalho com grupos em serviço social: a dinâmica de grupo como estratégia para reflexão crítica. 2.ed. São Paulo: Cortez, 214.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes, PEREIRA, Larissa Dahmer, ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de In Serviço Social e educação (orgs). 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2013. (utilizei esses 3 autores da coletânea), estou na dúvida se é assim que cita.

PIMENTA, Juliana de Carvalho e OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. A contribuição do Serviço Social na área educacional: relato de uma das ações do Município de Franca. Cadernos de Pós Graduação – Educação, São Paulo, v. 6, p. 53-58, 2007.

PNUD, Sustentar o progresso humano: Reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. PNUD, 2014. (na publicação não achei o local)

REZENDE, Ilma e CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (orgs). Serviço Social e Políticas Sociais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Maria Helena Viana. Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar. 2003. 241 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas.

TEIXEIRA, Joaquina Barata, BRAZ, Marcelo. O projeto ético político do Serviço Social. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CEFESS/ABEPSS, 2009.

UNICEF, O Enfrentamento da exclusão escolar no Brasil. Brasília: UNICEF, 2014.

_____. Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Brasília: UNICEF, 2003.

_____. Situação da infância brasileira 2001. Brasília: UNICEF, 2001.