

Eliana Bolorino Canteiro Martins

**SERVIÇO SOCIAL:
MEDIÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE**

Eliana Bolorino Canteiro Martins

**SERVIÇO SOCIAL:
MEDIÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE**

Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Franca, para a obtenção do título de mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Rachel Tolosa Jorge

**Franca
2000**

M 366s Martins, Eliana Bolorino Canteiro, 1961-

Serviço Social: mediação Escola e sociedade. Eliana Bolorino Canteiro Martins. Franca, 2001.
281p.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Franca, 2000.

1. Serviço Social – intervenção
2. Serviço Social – educação
3. Serviço Social – sociedade

CDD 361.322

SERVIÇO SOCIAL: MEDIAÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE

ELIANA BOLORINO CANTEIRO MARTINS

Banca Examinadora

Bauru, de de 2001.

É preciso sonhar e acreditar cada vez mais no nosso sonho. E confrontá-lo cada vez mais com a realidade e realizar cada vez mais, inescrupulosamente a nossa fantasia.

Lênin

*Aos meus amores João e Guilherme,
pela compreensão, carinho e estímulo, que
foram o alicerce na construção deste ideal,
pois no mérito desta conquista há muito da
presença de vocês. É nosso o mérito deste
triunfo.*

*À minha mãe,
amiga de todos os momentos, sempre
incentivando-me e acalentando-me com sua
sabedoria, divido com você esta vitória.*

Agradecimentos

Ao *Ser Supremo* que ilumina a minha vida...

“Quem me dera ao menos uma vez fazer com que o mundo saiba que seu Nome está em tudo e mesmo assim esquecem de lhe dizer ao menos obrigado...” (Renato Russo)

Especialmente às minhas irmãs *Rosa, Miriam e Roseli*,

que contribuíram com incentivo e apoio constantes, acreditando sempre no meu potencial, minha profunda gratidão.

À Prof^a. Dr^a. *Maria Rachel Tolosa Jorge*,

por compartilhar o seu profissionalismo, representado pelo compromisso com o conhecimento; por sua postura ética e habilidade de relacionamento humano, que enriqueceram-me como pessoa e profissional. A você sempre minha profunda admiração e sincera gratidão.

A vocês, amigas, *Cristine, Estela, Regina, Sônia*

e tantas outras companheiras próximas e distantes, que compartilharam o meu ideal, incentivando-me em todos momentos desta jornada, obrigada por tudo e para sempre.

Aos protagonistas desta pesquisa, pela disponibilidade em colaborar, expressando não só pensamentos mas sentimentos, na certeza de contribuírem com a Educação,
é para vocês que dedico os resultados deste trabalho.

À *Marly*,

pela competência e empenho com que realizou os trabalhos técnicos desta dissertação e principalmente pelo apoio e atenção.

A todos, minha profunda gratidão!

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	VIII
LISTA DE TABELAS	XI
Resumo	XII
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	18
1. 1. Configuração do Objeto de Estudo	18
1.2. A Mediação: Categoria Teórica Fundamental	25
1.3. Pressupostos e Procedimentos Metodológicos	42
1.3.1. Universo Pesquisado e Amostra	47
1.3.2. Instrumentos para Coleta e Análise dos Dados	52
1.3.3. Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação.	55
CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO SOCIAL E O SERVIÇO SOCIAL	58
2.1. Questão Social: Gênese e Contemporaneidade	58
2.2. Serviço Social: o Significado Social da Profissão no Processo Histórico ...	68
CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO	80
3.1. A Evolução Histórica dos Projetos Educacionais no Brasil.	80
3.2. Perspectiva Contemporânea da Política Educacional Brasileira.	96
3.2.1. Fundamentos da Educação Brasileira	108
3.2.2. Reflexos da Política Educacional Brasileira	124
CAPÍTULO 4 - O CENÁRIO DA PESQUISA, SEUS PROTAGONISTAS E AS MEDIAÇÕES	135
4.1. A Cidade de Bauru	135
4.2. Configuração da Área Educacional	151
4.3. Aproximação aos Espaços Institucionais	160
4.3.1. Altos da Cidade - Escola Ernesto Monte	160
4.3.2. Bairro Mary Dotta - Escola Ada Cariane Avalone	165
4.4. Perfil dos Sujeitos, delineado pela pesquisa	170
4.4.1. Agentes Educadores	170
4.4.2. Professores	176
4.4.3 Famílias (Mães)	181
4.4.4. Alunos	186
4.5. Mediação: Educação e Questão Social	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	258
Anexos	272
Abstract	281

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
APEOESP	Associação de Professores do Estado de São Paulo
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFAM	Centro de Formação do Magistério
CEES	Centro Estadual de Ensino Superior
CIESP	Central Industrial de São Paulo
CNAE	Código Nacional de Atividades Econômicas
CAGED	Cadastro Geral de Empregos
CUT	Central Única de Trabalhadores
COHAB	Companhia Habitacional de Bauru
CEAGESP	Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais do Estado de São Paulo
DAE	Departamento de Água e Esgoto
DIRA	Divisão Regional Agrícola
EMEIs	Escolas Municipais de Ensino Infantis
FMI	Fundo Monetário Internacional

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica
INEP	Instituto Nacional de Estatística do Estado de São Paulo
INCRA	Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária
IEA	Instituto de Economia Agrícola
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias
INOCCOP	Instituto de Orientação das Cooperativas Habitacionais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Ogs	Organizações Governamentais
ONGs	Organizações Não Governamentais
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural

PROPASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para Populações Carentes Urbanas
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SESC	Serviço Social do Comércio
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados Estatísticos
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USC	Universidade do Sagrado Coração
UNIBE	Universidade de Belo Horizonte
UNIMAR	Universidade de Marília
USP	Universidade Estadual de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Número de pessoas assistidas em Bauru.	147
Tabela 2	- As OGs e ONGs e o número de atendimento no município de Bauru.	148
Tabela 3	- Níveis de ensino e Unidades Escolares existentes em Bauru.	152
Tabela 4	- Número de alunos e classes existentes nas várias séries do Ensino Médio e Fundamental.	153
Tabela 5	- Número de Unidades de Ensino e de alunos da Rede Municipal de Ensino/Bauru.	153
Tabela 6	- Distribuição de alunos e classes da Escola Ernesto Monte, por períodos e séries.	163
Tabela 7	- Distribuição de alunos e classes da Escola Ada Cariane Avalone, por períodos e séries.	168
Tabela 8	- Número de alunos aprovados, retidos e evadidos da escola Ada Cariane Avalone	168
Tabela 9	- Identificação dos agentes educadores.	171
Tabela 10	- Renda familiar dos agentes educadores.	172
Tabela 11	- Nível Educacional dos agentes educadores.	173
Tabela 12	- Referências Funcionais dos agentes educadores.	175
Tabela 13	- Identificação dos professores.	177
Tabela 14	- Renda familiar dos professores.	178
Tabela 15	- Nível Educacional dos professores.	179
Tabela 16	- Referências Funcionais dos professores.	180
Tabela 17	- Identificação das mães.	182
Tabela 18	- Nível educacional e perfil profissional das mães.	183
Tabela 19	- Renda Familiar	184

MARTINS, E. B. C. *Serviço Social: mediação Escola e Sociedade*. Franca, 2001. 281p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Câmpus de Franca, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo desvelar as demandas presentes nas relações sociais que se projetam através da escola pública e que podem se configurar num espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social. Partindo do pressuposto de que a escola – vista na perspectiva da totalidade – constitui-se como espaço de contradições, supõe-se que também seja um *locus* rico de possibilidades de ações interventivas, na direção do fortalecimento da democracia e da conquista da cidadania. Este contexto confere ao Serviço Social um papel relevante, pois apresenta-lhe demandas com as quais trabalha no seu cotidiano. Nas aproximações do Serviço social com a área social da Educação, vê-se a convergência dos seus respectivos projetos ético-políticos, voltados para a formação de uma população mais ativa, participativa e consciente do seu tempo, contribuindo ambos para a efetivação de uma sociedade mais justa. Nesta perspectiva, foram escolhidos como universo para a realização deste estudo, a Escola Ernesto Monte e a Escola Ada Cariane Avalone, ambas na cidade de Bauru e, como sujeitos desta pesquisa, representantes de todos os seus segmentos: alunos, familiares e profissionais da educação. Este estudo permitiu compreender a escola como um espaço de práticas interventivas de várias áreas – entre elas o Serviço Social – que podem contribuir para a construção e realização de um projeto educativo na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Intervenção do Serviço Social; Educação; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga a existência de um espaço sócio-ocupacional do Serviço Social na área de Educação, intervindo **com** e **nas** mediações que norteiam a relação entre escola e sociedade.

Este interesse foi se construindo ao longo da trajetória histórico-profissional da pesquisadora, período em que esteve à frente de diferentes áreas e instituições de políticas públicas sociais, atuando junto a crianças, adolescentes e seus pais, que expressavam as dificuldades enfrentadas na Escola Pública. Observava-se também, no planejamento e avaliação de programas e projetos sociais que envolviam os segmentos família, criança e adolescente, nas instituições públicas ou privadas, que a instituição escolar era determinante para que as ações sócio-educativas atingissem os seus objetivos. Tais constatações geravam inquietações que sempre acompanharam as reflexões feitas sobre o Serviço Social.

Quando houve então, a oportunidade de vivenciar uma experiência marcante na coordenação do Projeto de Extensão Universitária, na área de Educação Pública, mantido pela Instituição Toledo de Ensino de Presidente Prudente, atuando na Delegacia de Ensino e em duas unidades escolares da periferia, foi possível constatar um outro aspecto da questão educacional.

Descortinou-se, então, uma gama de dificuldades que os educadores apresentavam: lidar com as múltiplas expressões da questão social que infiltram o cenário escolar e, principalmente, decodificá-los na perspectiva da totalidade do processo histórico em que a sociedade está inserida e que interferem no desempenho da função social e educativa da escola.

Contextualizando-se esta realidade, depara-se com o processo de globalização, que traz grandes implicações para os espaços nacionais e locais, com as diferentes formas de expressão político-socio-econômico-cultural que concorrem para o agravamento das questões sociais, incidindo seus reflexos em todas as instituições, especialmente na área de educação, na escola pública.

Neste universo acelerado de mudanças, o reequacionamento da função da educação é inevitável. Cabe-lhe uma agenda exigente e desafiadora, capaz de enfrentar: as transformações que estão ocorrendo no processo produtivo e os seus desdobramentos políticos, sociais e éticos, que exigem uma nova cidadania.

Na era do conhecimento a educação ocupa, portanto, um espaço cada vez maior no projeto de vida das pessoas – o que faz aumentar o seu papel na dinâmica da sociedade moderna – e continua sendo um locus de contradição, sendo que – na sua força transformadora – coexistem o germe da reprodução e da transformação da hegemonia vigente.

Considerando a complexidade das relações sociais que imbricam-se à Educação neste universo de mudanças estruturais e conjunturais que se processam na contemporaneidade, acredita-se que somente o esforço isolado dos interlocutores presentes na escola pública não serão suficientes para efetivar a função social da escola, de acordo com a expectativa e demanda da sociedade na virada do milênio.

O Serviço Social – profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho coletivo, cuja manifestação se circunscreve no âmbito da produção e reprodução da vida social e tem na questão social a base de sua fundação – sintoniza-se com os novos tempos e preocupa-se em afirmar a ótica da totalidade na apreensão da dinâmica da vida social, relacionando-se com as várias dimensões da vida humana. Tem como trunfo a capacidade de decifrar a realidade e como desafio o dever de construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, partindo das demandas emergentes no cotidiano, especialmente analisando o espaço educacional.

O ponto de conversão do Serviço Social com a Educação está, provavelmente, no projeto ético-político que ambos possuem: voltados à construção da cidadania, buscando instrumentalizar a população pelo saber competente e contribuir no processo de construção de uma sociedade mais justa, mais produtiva e mais democrática.

Como se vê, a relevância do tema justifica a realização deste trabalho, pois este poderá contribuir com Serviço Social e a Educação na medida que passa a elucidar questões que envolvem as mediações existentes entre a escola e sociedade, explicitando a existência de demandas que perpassam o universo escolar, tais como: problemas de saúde, dificuldades socioeconômicas das famílias, inserção precoce dos alunos no mercado de trabalho, problemas de dinâmica familiar, violência doméstica, gravidez na adolescência, uso indevido de drogas, entre muitas outras.

Desta forma, este estudo buscou delimitar sua pesquisa no Ensino Fundamental. Este, é de obrigatoriedade do Estado, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Brasileira, que salienta a sua finalidade: desenvolver o educando, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir nos trabalhos e nos estudos posteriores.

Partindo destas considerações, procurou-se desencadear um processo reflexivo na busca dos objetivos propostos por esta pesquisa, isto é, desvelar as demandas presentes nas relações sociais que se projetam através da escola pública e que podem se configurar num espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social.

Para decifrar este espaço institucional e suas mediações, foi preciso verificar:

- como as seqüelas da questão social operam no processo educativo;
- compreender a dimensão das atribuições desempenhadas pelos profissionais da educação;
- interpretar as relações sociais que perpassam a comunidade escolar e que refletem-se na educação e, finalmente,
- verificar a necessidade de efetivar a articulação da escola com as demais políticas sociais e organizações não governamentais, democratizando as relações escola-sociedade.

Para desenvolver o tema proposto, aborda-se no primeiro capítulo, a configuração do objeto de estudo – delineando-se historicamente a relação do Serviço Social com a Educação – a mediação como categoria teórica que fundamenta o processo de análise do objeto de estudo e os caminhos metodológicos adotados na construção da pesquisa.

O segundo capítulo, envereda pela evolução do processo histórico da questão social, enfatizando o significado social da profissão Serviço Social na malha das relações presentes na dinâmica social.

Aborda-se no terceiro capítulo, a Educação no cenário brasileiro, revisitando a evolução histórica dos projetos educacionais desde as suas protoformas e destacando-se os fundamentos que os alicerçam na contemporaneidade.

O capítulo quarto culmina com a contextualização do cenário da pesquisa, focalizando em específico a área educacional e os espaços institucionais, delineando o perfil dos protagonistas deste estudo. Trata-se também neste capítulo, sobre as mediações 'educação' e 'questão social', interpretando-se as falas dos profissionais da educação, famílias e alunos, à luz da teoria.

O item Considerações Finais, elucida as conclusões sobre o estudo realizado, indicando algumas propostas concretas.

CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1. Configuração do Objeto de Estudo

Pensar o vínculo do Serviço Social com a Educação é rever a trajetória histórica desta aproximação. Apesar da escassez de bibliografia a este respeito, a literatura da História do Serviço Social traz algumas informações sobre Serviço Social na Educação com a denominação - Serviço Social Escolar.

De acordo com Vieira (1978) as primeiras intervenções do Serviço Social nas escolas surgiram nos Estados Unidos, no início do século XX, com várias experiências nas escolas de Nova York, Boston e Harford. O Serviço Social integrava a equipe multidisciplinar, juntamente com psicólogos e professores, com o objetivo de atender alunos com problemas de aprendizagem. A tendência do Serviço Social, neste período, era atender as dificuldades de caráter individual e familiar, configuradas como problemas sociais, apresentadas no espaço escolar.

Na França, o Serviço Social Escolar era especializado no setor da Saúde, resolvendo problemas de aprendizagem relacionados a saúde dos alunos. Na América Latina, o Serviço Social escolar, apesar de privilegiar o atendimento

individual, nos seus primórdios, já buscava a relação da escola com a comunidade, principalmente através da família dos alunos.

A área da Educação, na esfera pública Estadual, não tem se constituído em um campo de trabalho para o Serviço Social, com expressivo empenho em constituí-lo legalmente.

A maior concentração de experiências na Política Educacional, estão relacionadas às Secretarias Municipais de Educação, atuando, principalmente na Educação Infantil, em creches e pré-escolas.

Recentemente, foram feitas diversas experiências profissionais ligadas ao Serviço Social, na área da educação municipal e estadual. Geralmente tais experiências são feitas por solicitação das próprias Unidades escolares ou pela iniciativa de universidades – que possuindo o curso de Serviço Social nos quadros de suas faculdades – desenvolvem, então, Projetos de Extensão Universitária, pautados na análise das demandas emergentes das escolas.

Dentre as informações obtidas através de contatos informais ou de documentação de relatos de experiências, destacam-se algumas experiências do Serviço Social na Educação, desenvolvidos pelas Secretarias Municipais de Educação ou por Projetos de Extensão Universitária, nos municípios de Presidente Prudente, Rio de Janeiro, Goiás, Porto Alegre, São Bernardo do Campo, Bauru, Franca, Limeira, Santos, Ribeirão Preto, entre outros.

No Estado de São Paulo, houve diversas mobilizações – por iniciativa da categoria profissional de Assistentes Sociais, com o apoio do Conselho Regional de Serviço Social – visando a implantação do Serviço Social nas Escolas da Rede Oficial de Ensino.

Segundo relato da professora Therezinha Lourdes Lopes (1997), assistente social envolvida com esta discussão, com este objetivo, na gestão 79/82 do governador Paulo Maluf, foi apresentado um Projeto de Lei, pelo então Deputado Estadual Robson Marinho. Apesar de aprovado pela Assembléia Legislativa, mediante ampla mobilização dos educadores e toda categoria profissional de Assistentes Social, foi vetado, entretanto, pelo governador.

Considerando que esta reivindicação não era apenas um anseio da categoria profissional dos assistentes sociais, mas uma demanda real e pleiteada por expressivo número de Estabelecimentos de Ensino Estadual, fato evidenciado pela requisição de estagiários e profissionais para atuarem nas questões sociais que incidem no processo educativo desenvolvido pelas escolas, a mobilização continuou em 1995. Novamente a categoria de assistentes sociais, organizada com o intuito de implantar o Serviço Social na Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, sensibilizou os professores e o deputado estadual Clovis Volpi para ingressar nesta luta.

Este deputado elaborou o Projeto de Lei n.º 442, de 1995, que foi encaminhado à Assembléia Legislativa de São Paulo, juntamente com mais de cinco mil assinaturas de apoio da sociedade em geral. Entre eles: estudantes e profissionais de Serviço Social; diretores e professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, além de diversas moções de apoio das Faculdades de Serviço Social, da Secretaria da Promoção Social do Estado, dos profissionais do Poder Judiciário e das várias Câmaras Municipais.

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, sensibilizada e convencida da importância do Serviço Social nas Escolas, aprovou o referido Projeto de Lei, de autoria do citado deputado, considerando, inclusive, que tal reivindicação

garantia princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente, contribuindo na operacionalização de suas ações.

Em 5 março de 1997, porém, foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo número 42, página 3, o veto total do governador Mário Covas ao projeto, com as seguintes justificativas: vícios de inconstitucionalidade e sua contrariedade ao interesse público.

Considera-se, no entanto, que a inconstitucionalidade formal do projeto já constava em sua origem, pois, não cabe à iniciativa parlamentar dispor sobre a criação, estruturação e atribuição de serviços das Secretarias de Estado ou sobre criação de cargos públicos em órgão de administração direta. Incide também em vício de inconstitucionalidade material, a autorização da utilização de verbas públicas, destinadas à educação, para outro propósito – a prestação de assistência social nas escolas – contrariando, principalmente, garantias constitucionais relativas ao direito à educação.

Este documento acrescentava ainda, que a medida acabaria por desviar para a Secretaria da Educação a consecução de atividades que não lhe são próprias, ocasionando, em última instância, prejuízo de suas funções institucionais.

Porém, contraditoriamente a esta posição, o exame das demandas existentes na sociedade, diante do conjunto de transformações que vêm ocorrendo na esfera do trabalho, da cultura etc., demonstra que a área da educação vem sendo mobilizada, cada vez mais, para viabilizar programas e projetos sociais.

Conforme interpreta Almeida (2000), os indícios da necessidade do Serviço Social na Educação são perceptíveis através do exame de suas potencialidades, a saber :

- o conjunto de ações e programas de cunho assistencial que

atravessam a política de educação, nos mais diversos níveis e instituições ou que são articulados tomando-a como referência. Exemplo: Programas voltados à criação de condições mínimas que garantam o acesso de segmentos sociais a educação escolarizada, como os programas de merenda escolar, complementação e reforço escolar e a discussão do turno único integral, bem como os programas de renda mínima, que vinculam o recebimento da renda complementar à permanência da criança na escola.

- as alterações sofridas no campo educacional e que lançam diferentes expectativas quanto ao vínculo entre a escola e a esfera da produção. Cada vez mais acentuam-se as diferenças sociais e de formação técnico-científicas, fazendo com que existam diferentes escolas para diferentes classes sociais e suas frações. Desta forma, a escola cumpre um papel importante na demarcação e agudização destas diferenças.
- o fato da educação não ter se transformado ainda, em um direito social de fato, seja pela queda da qualidade do ensino seja pela distante meta da universalização do acesso à educação básica fundamental, acaba por demarcar fronteiras bem largas no processo de *apartheid* social no qual nos encontramos.

Estes, entre outros problemas, ressaltam a necessidade de existirem programas e ações assistências para o seu enfrentamento, e que visem contribuir para o ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança na escola pública.

Portanto, a política educacional, como as demais políticas sociais brasileiras, precisa ter um traço assistencial, pois são as ações que materializam este traço, que vislumbram uma maior possibilidade de alargamento do direito à educação.

Enfim, a escola, por sua função político-social, e o processo educacional como um todo, inserido no contexto sócio-histórico assolado por adversidade e contradições, não são imunes à avalanche de determinações que impulsionam a sua transformação para corresponder a realidade atual.

É neste movimento dinâmico – entre o desenvolvimento tecnológico que se globaliza rapidamente e a questão social que se transmuta no mesmo ritmo – que o cenário institucional escolar configura-se como espaço social saturado de contradições sociais, espelhando a realidade, isto é, trazendo o germe da reprodução e da transformação, num composto dialético de relações sociais.

Considerando a análise das propostas educacionais brasileiras incutidas nas Leis e fundamentos gerais, verifica-se que, independente da intencionalidade em que são forjadas, geralmente subordinadas aos interesses do capital, trazem em seu bojo inovações imprescindíveis à mudança da instituição escolar nos tempos atuais. Ou seja, imprescindíveis à autonomia da escola, à gestão democrática e à participação comunitária, como ingredientes essenciais para que a escola possa corresponder, com o mínimo de efetividade, a sua função social.

É neste recorte da prática social que situa-se a intervenção do Serviço Social no âmbito educacional: na busca da superação das desigualdades sociais. Retomando a escola, do ponto de vista da totalidade, constituindo-se como espaço fundamental no fortalecimento da democracia e luta pela ampliação da cidadania, rompendo com o pensar e agir fragmentado, descontínuo, imediatista e individualista, que vem sendo impregnado nas políticas sociais.

O Serviço Social, ao decodificar as questões sociais nas suas diferentes formas de expressões, desvela as explicações psicologizantes, fragmentadas, que culpabilizam apenas os sujeitos. Sintoniza a realidade social numa teia de relações e determinações que possibilitam à escola ampliar sua visão do entorno social, o meio social das famílias e alunos, através de abordagens totalizantes. Portanto, a intervenção do Serviço Social no âmbito escolar ampliará os limites da ação escolar, analisando as mediações complexas que articulam-se no espaço político-social, mobilizando a luta pela conquista e exercício da cidadania. Ou seja, o assistente social intervém exatamente neste terreno de contradições e conflitos sociais, onde as demandas são socialmente produzidas pela população organizada ou não, e que são oferecidas por instituições que prestam serviços sociais.

A intencionalidade do Serviço Social no ambiente educacional é contribuir com a função social da escola, construindo espaços de intervenção nas relações sociais estabelecidas no seu interior e nas suas relações com a comunidade/sociedade, onde a mesma esta inserida. Considera para isto, o movimento dialético, o espaço, o tempo, os sujeitos e as correlações de forças existentes na realidade contextualizada político-cultural e socialmente.

O descompasso entre o entendimento do Serviço Social na área da educação e o que de fato esta profissão pode oferecer nesta política social, não descaracterizando-a mais sim contribuindo para que atinja os seus objetivos, precisa ser desmistificado, desvelado, para viabilizar no plano das condições objetivas, maiores possibilidades de acesso à educação, principalmente de um largo espectro da população brasileira .

Neste sentido, mais do que nunca, é necessário revigorar as teorias

e as tentativas de resgatar a unidade do saber, não só no sentido de integração de disciplinas escolares, mas, principalmente, para a efetivar o trabalho coletivo, solidário, interdisciplinar¹, que contraponha a tendência mundial de fragmentação das relações sociais. A interdisciplinaridade constitui-se, portanto, um processo de construção coletiva, de encontro, de parcerias, pois não há verdades absolutas: nenhuma disciplina é capaz de explicar e agir sobre o mundo isoladamente.

Diante deste quadro, o Assistente Social – profissional que pelo conhecimento que possui da sociedade e das relações sociais – tem como uma de suas atribuições a articulação, podendo funcionar como ponte entre a escola e a sociedade, intervindo, nas relações internas, com os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar e, nas relações externas, com a comunidade onde a escola está inserida.

O ponto de convergência da educação com o Serviço Social, encontra-se na prática sócio-educativa, eixo básico de sua intervenção e nos princípios ético-políticos que são compartilhados também pelos educadores, ou seja, a formação para uma cidadania ativa, o exercício pleno de direitos e deveres. Desvendar as mediações existentes entre escola-sociedade e a contribuição que o Serviço Social pode oferecer neste movimento, é o objeto deste estudo.

1.2. A Mediação: Categoria Teórica Fundamental

Para analisar uma realidade social concreta, como é o caso deste

¹ Interdisciplinaridade: a relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de co-propriedade, possibilitando o diálogo, onde as diversas disciplinas levam a uma interação, a uma intersubjetividade, condição para a efetivação do trabalho interdisciplinar. (Cullen et al. apud Sá, 1989, p.83)

estudo, é imperativo optar por um instrumento que permita compreender melhor as vinculações desta realidade e considere a dinâmica das relações sociais que as incluem.

Neste sentido, conforme Cury apud Oliveira (1988, p.79) as categorias são:

conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relação. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generosidade. As categoria possuem simultaneamente a função de interpretes do real e a função de indicadores de uma estratégia política.

Perseguindo a perspectiva crítico-dialética – que busca conhecer os processos históricos que estruturam o ser social burguês, as suas leis que permitem apontar as forças sociais, políticas, culturais etc., que estão imbricadas na ordem social – utiliza-se a categoria Mediação como categoria teórica fundamental que sustenta este estudo.

A abordagem tangencial da categoria mediação, com o fito de situar a referência teórica que conduz esta pesquisa, é necessária pela complexidade e profundidade filosófica e metodológica que a mesma encerra, sendo impossível esgotá-la nos limites deste trabalho. Para tanto, utiliza-se como principal fonte teórica os estudos aprofundados de Pontes (1995), que traz em sua obra um arcabouço que demarca a categoria mediação como categoria metodológica capaz de apreender o real e também de transformá-lo, contribuindo significativamente para as investigações e intervenções do Serviço Social

Adentrar na categoria mediação exige aproximar-se, *a priori*, dos eixos centrais do pensamento de Hegel, pois foi este filósofo que construiu as bases de uma nova razão dialética, na sua interlocução – principalmente – com Kant.

Desde os primórdios, o homem preocupou-se com a questão do conhecimento da sua realidade, em busca da verdade sobre a vida e a sociedade.

Considerando o processo evolutivo do pensamento dos grandes filósofos, ao estudar a relação entre a lógica e a realidade, uma das mais importantes questões da filosofia, pode-se chegar ao pensamento marxista sobre o método dialético.

Partindo do idealismo subjetivo de Kant, a razão se constituía em simples "legisladora do mundo", ou seja, para ele todo conhecimento humano começa com a experiência e só ela fornece a matéria para os conceitos da razão.

Portanto, é o mundo das idéias que tem prioridade para Kant, embora ele admita que as idéias adquiram conteúdo objetivo. Hegel analisando as idéias de Kant afirma que, para ele, o pensamento é o criador do mundo e não apenas o legislador, buscando através da razão, na sua expressão mais radical, a plena potencialidade humana da liberdade de conhecimento da realidade.

A razão realiza a plena liberdade do homem porque nela o ser dado é transformado em ser criado. Ela é a negação da negação: o entendimento, ao romper com a intuição sensível imediata era a primeira negação; a razão, ao superar o entendimento subjetivo e finito, é a segunda negação. Ela suprime a exterioridade do sujeito e do objeto. Ultrapassa as oposições: esta supressão da contradição constitui o momento mais profundo, mais íntimo e mais objetivo da vida e do espírito, graças ao

qual um sujeito torna-se pessoa e uma pessoa livre.
(Pontes, 1995, p.43)

Na construção do pensamento Hegeliano, introduz-se a idéia de movimento, afirmando que não há uma construção acabada do mundo e por isso é que a filosofia e a ciência não param, contrariando a idéia de compreensão estática do mundo de Kant.

Assim, a razão, em Hegel, assume um conteúdo inteiramente novo e determinante para a estruturação do método dialético, tendo como eixos do núcleo racional as categorias: totalidade, negatividade e mediação.

Na concepção dialética de Hegel, não existe o imediato, o conhecimento do real, pressupõe-se a superação do momento da imediatez, através da sua negação, para alcançar a totalidade concreta. Este processo contém, em si, os momentos da negação, de reflexão e principalmente de mediação.

A mediação tem um papel determinante, tanto em relação a totalidade quanto a negatividade, as duas categorias presentes no núcleo central do pensamento de Hegel. Para ele a mediação é pura negatividade ... o simples devir, os processos presentes na totalidade estão sempre em constante mutação e têm como motor a negatividade. Portanto, a mediação, na descoberta hegeliana é o próprio devir, dando sentido ao significado "dialético". É a mediação que articula a relação imediato-mediato, contendo em si o momento, ou seja, é o devir da imediatez do próprio imediato.

Para aproximar-se do Método Dialético em sua totalidade, as Leis da Dialética oferecem maior oportunidade de compreensão do processo de mediação, que interessa mais precisamente a este estudo:

- Lei da interação universal: da conexão, da ‘mediação’ recíproca de tudo o que existe, enfim, nada é isolado;
- Lei do movimento universal: deixando de isolar os fatos e os fenômenos, o método dialético reintegra-os em seu movimento: movimento interno, que provém deles mesmos e movimento externo, que os envolve no devir universal. A conexão lógica das idéias reproduz, a conexão das coisas;
- Lei dos contrários: busca captar a ligação, a unidade, o momento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera. Não existe, dialeticamente, a ‘contradição’ em geral; existem contradições cada uma das quais com o seu conteúdo concreto, com o seu movimento próprio, que deve ser penetrado em suas conexões, em suas diferenças e semelhanças;
- Lei da transformação da quantidade em qualidade: o salto dialético implica, simultaneamente, na continuidade e descontinuidade;
- Lei do desenvolvimento em espiral (da superação): no devir do pensamento e da sociedade, revela-se ainda mais visivelmente o movimento ‘em espiral’: libertar os limites de sua unilateralidade. A contradição dialética e já a ‘negação’ e ‘negação da negação’, visto que as contradições estão em luta efetiva e permanente.

Buscando situar na construção marxiana a categoria mediação, é importante lembrar que o método dialético é componente endógeno da teoria social de Marx, por isso, é necessário delinear sucintamente a ontologia materialista de Marx.

A ontologia marxiana ancora-se no primado da economia, entendida como a relação homem com a natureza, voltando-se, primordialmente, para os processos de produção e reprodução da vida humana, tendo o trabalho como a principal mediação entre o homem e a natureza e entre o homem e a própria sociedade.

Para Marx, o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual, não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário é seu ser que determina sua consciência.

Marx encontrou a categoria 'valor', na análise do modo de ser da produção capitalista e percebeu que a força de trabalho era uma mercadoria sem precedentes na história, cujo valor de uso possuía a qualidade de criar valores.

O desencadeamento do conteúdo dessa descoberta foi extremamente rico, pois, possibilitou uma análise, em bases materialistas, do componente social intrínseco ao processo produtivo do caráter social da produção. Por isso que a categoria valor assumiu papel tão preponderante no seio da tradição marxista. O método, na ontologia marxiana, emerge da dialética relação entre sujeito e objeto e orienta todo o processo investigativo.

Enfim, a concepção dialética determina a intenção e a ação de compreender as condições que engendram os processo históricos e os sujeitos deste processo na suas particularidades e potencialidade.

Apropriando-se do núcleo racional de Hegel, ou seja, sujeito-objeto, razão e realidade, Marx ultrapassou estes elementos num processo de 'continuidade-descontinuidade'. A descontinuidade está presente, na versão de Marx, quando substitui o mundo do pensamento pelo mundo objetivo das coisas, o mundo material, isto é, a idéia de pensamento pela idéia de matéria. Por outro lado, propõe a continuidade, tendo como meta a realidade objetiva que cria o pensamento, não de maneira estática, mas em uma relação dialética constante, portanto, guarda toda idéia de movimento, estruturada por Hegel.

A abordagem dialética tem como proposta a tentativa de superação das contradições, elaborando sínteses provisórias, eliminando a dicotomia da indução e dedução, sendo uma abordagem integradora, onde se coloca a situação do sujeito e do objeto, da teoria e da prática.

A síntese, na dialética, já é a atribuição de significados; supera-se aqui, a idéia separada de quantidade versus qualidade, pois uma tem a ver com a outra. Na dialética existe um enfoque dinâmico: sucessivas análises, sínteses sempre provisórias, movimento seqüencial, um processo inacabado; isso na medida em que o processo de transformação e o movimento estão presentes.

Portanto, a dialética possibilita uma análise mais dinâmica, a partir do levantamento das contradições, permite uma análise viva, referenciada por um ponto de partida que não é rígido – porque se trata de uma síntese provisória – delineando um processo onde não há verdades, mas caminhos.

Prosseguindo na intenção de compreender a categoria mediação, faz-se necessário, nesta etapa da reflexão, elucidar o método dialético, que segundo Lukacs apud Pontes (1995, p.73), "exprime o caminho metodológico através de aproximações sucessivas, que significa uma sempre tendencial busca da totalidade,

sem todavia alcançá-la como saber absoluto hegeliano, em virtude das extremas complexidades constitutivas da totalidade social concreta”.

As categorias que constituem o método dialético (a totalidade, a negatividade, a legalidade do ser social e a mediação) encerram profundas determinações filosóficas. Portanto, reserva-se, para os objetivos deste estudo, uma visão geral sobre elas, com um tratamento *per si* da categoria mediação.

A totalidade é uma categoria concreta, própria da constituição do real; de acordo com o pensamento de Marx , o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado e não como ponto de partida. Portanto, a totalidade não é a somatória das partes, mas, a inter-relação entre elas e todos os elementos de uma totalidade que estão presentes em cada unidade que faz parte daquela totalidade.

Assim, o elemento é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto. Essa complexidade não elimina o caráter de elemento.

Enuncia-se, a seguir, como se processa no método dialético esta totalidade, para, posteriormente, ser possível compreender a categoria mediação:

É a negatividade que, no interior dos complexos totais, representa a estrutura responsável pela permanente tensão, movida pela ação dos vetores positivos (que trabalham no sentido de reprodução dos complexos) e de vetores negativos (que apontam na direção da desestruturação dos processos, de sua negação). (Pontes, 1995, p. 74).

Desta forma, a negatividade é uma categoria do movimento, da mudança, da superação, pois é por intermédio dela que as diferentes partes de um todo, articulado em múltiplas mediações, num automovimento, se configura na aproximações do todo.

Outra categoria, no contexto da análise da totalidade, relaciona as leis e a complexidade do processo histórico que retrata o momento histórico: o tempo, o espaço; e, como as forças produtivas mudam as relações sociais, mudam as leis que a regem.

Para apropriar-se, da articulação categorial e real entre totalidade negativa e sua legalidade é preciso adentrar na categoria mediação, que é uma categoria de natureza relacional. A mediação, apreendida como categoria central do método dialético marxiano, responsável pela complexidade da totalidade e, como foi visto anteriormente, pela dinâmica parte-todo no interior do ser social, será a sustentação metodológica das inflexões contidas neste trabalho, constituindo-se como norte da referida pesquisa.

Dentro da tradição filosófica ocidental, Hegel é quem vai aprender esta categoria com seus nexos lógicos corretos na realidade, permitindo com isto uma ultrapassagem do idealismo subjetivo, bem como deixar fincado seguras bases para o combate ao irracionalismo.

Porém, Hegel considera a mediação como categoria accidental, naturalizada, afirmando a descoberta de que o homem é o resultado da sua auto-mediação com a natureza, caminhando para posição de conciliação do espírito com o mundo. Mas, a ele é atribuído o mérito de ter apreendido que o homem objetivo, verdadeiro, é o resultado de seu próprio trabalho.

É no resultado da análise feita por Marx, desta descoberta essencial de Hegel, que a mediação vai assumir um sentido histórico concreto, ultrapassando tanto a "acidentalidade" quanto o idealismo.

Ainda segundo Pontes (1995, p.78),

... as mediação são expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e consequentemente das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-humanas que a história registrou. A mediação funciona como condutos por onde fluem as relações entre as várias instâncias da realidade são elas que possibilitam conceber-se a realidade como totalidade.

A categoria mediação, considerada para efeito do processo de conhecimento, é de duas naturezas: ontológica e reflexiva. A ontológica é recriada pela razão, a partir do real. A razão recria categorias que se colocam na estrutura do ser social e, neste processo, busca fielmente retratar o movimento do objeto. A categoria reflexiva não expressa 'formas de ser', porque não são abstraídas do real, mas constituem-se estruturas lógicas que a razão recria, ligadas predominantemente ao imediato.

A categoria mediação é tributada à possibilidade de trabalhar na perspectiva da totalidade, sendo esta complexa, atravessada pela negatividade, pelo movimento que produz uma dada legalidade social, historicamente determinada e determinante. Neste sentido, as aproximações sucessivas, essencialmente para o conhecimento dialético, conduzem ao interminável processo de apreensão das raízes histórico-concretas (gênese) e da construção-sistema (estrutura) dos complexos problemas humano-sociais postos no ser social.

A compreensão dialética reside na elucidação da tríade: universalidade-particularidade-singularidade, que se expressa na vida cotidiana² de cada ser social . Nesta reflexão, está contida a apreensão da essência dos fenômenos, a compreensão desta essência ocorre pela captura das mediações, que são o *locus* da dialética aparência-essência.

Apesar desta tríade ser dialeticamente interconectada, pretende-se separá-la didaticamente, visando analisá-las.

As singularidades, são os traços únicos das situações singulares da vida em sociedade, que se expressam no plano da imediatricidade. Para que se possa ultrapassar a singularidade é preciso buscar a legalidade de cada processo social, através da apreensão das determinações onto-genéticas dos processos sociais. Dito de outra forma, trata-se de ir além do próprio fato, porém, partindo deles, do seu automovimento e das mediações com a dimensão da universalidade.

Na universalidade é que se encontram as determinações gerais de uma dada formação histórica.

A particularidade, por sua vez, é o espaço onde a legalidade universal se singulariza e a imediatricidade do singular se universaliza, portanto, é um campo de mediação entre o universal e o singular.

"As mediações têm a função de conduto de 'passagens' e 'conversões' entre as várias instâncias da totalidade. Por isso a categoria mediação é estruturante da particularidade". (Pontes, 1995, p.86).

² Vida cotidiana: é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. (Heller apud Netto & Carvalho, 1987, p.24)

O aprofundamento da compreensão da categoria mediação é fundamental para o Serviço Social, pois é através dela que o profissional tem a possibilidade de imprimir um direcionamento à sua prática, podendo ser crítica ou alienada, produtiva ou reiterativa, dependendo do seu projeto político, do jogo de forças sócio-institucionais e de sua leitura do conjunto da realidade.

Abordar a categoria mediação como categoria central da presente pesquisa, é referendar que a produção científica da profissão Serviço Social é permeada por discussões e polêmicas salutareis acerca do estudo do método dialético marxiano como uma das concepções teórico-metodológicas do Serviço Social.

Neste bojo, o aprofundamento dos estudos sobre esta categoria, como uma das principais categoria da concepção dialética de Marx, tem acompanhado o evoluir da profissão na sua trajetória histórica.

Diversos autores, entre eles, Iamamoto (1995); Oliveira (1988); Martinelli (1993); Faleiros (1993); Pontes (1995) Netto (1996), discutem com propriedade a importância da categoria mediação para o Serviço Social, não apenas por sua capacidade de apreender o real, mas pela capacidade de transformá-lo, revelando as inúmeras relações presentes no movimento contraditório da história.

Novamente justifica-se que não se circunscreve aos objetivos deste estudo, a análise mais veemente da categoria mediação, porém, é extremamente importante uma breve reflexão, para elucidar a perspectiva teórica e interventiva do Serviço Social. Procede esta necessidade, considerando o objeto de estudo da presente pesquisa: o trabalho do Assistente Social nas mediações escola-sociedade.

Relembrando que o Serviço Social, historicamente constitui-se uma profissão de natureza interventiva, respondendo às demandas sociais que substanciam a intervenção sócio-histórica na sociedade, a rede de mediações que ontologicamente estrutura o tecido social, é o substrato do trabalho do Assistente Social.

Segundo Pontes (1995), a contribuição teórica da categoria mediação para o Serviço Social é rica e extensa, realizada em diferentes enfoques, dos quais coloca algumas linhas comuns, predominantes no plano da intencionalidade dos autores:

- reconstrução teórica da inserção social da profissão na sociedade;
- particularização do campo de intervenção do Assistente Social nas políticas sociais do Estado;
- captação das demandas na área da assistência social;
- ampliação da qualificação metodológica para ação profissional, no espaço sócio-ocupacional, no que se refere à instrumentalização técnica do Serviço Social;
- Compreensão das potencialidades e limites da direção prática do Assistente Social.

A categoria mediação é extremamente importante no conhecimento das demandas sociais para a profissão, seja para sua teorização, seja para a intervenção propriamente dita.

Considerando o movimento da totalidade social do objeto de intervenção profissional, o Assistente Social precisa captar na singularidade da prática profissional, as mediações que se estabelecem com a totalidade.

Precisa realizar, através do processo de mediação, a passagem da demanda institucional para a demanda sócio-profissional, desingularizando os problemas, reconstruindo, assim, a trama de relações sociais que se processa num determinado cenário.

Este processo de particularização, através de aproximações sucessivas, revelam as determinações histórico-sociais, bem como as mediações, permitindo aos sujeitos presentes na trama de relações sociais, entre eles o próprio Assistente Social, desocultar as passagens e articulações ontologicamente amarradas nas instâncias de totalidade social envolvidas naquela relação, fazendo com que elas percam seu caráter de isolamento, ou seja, de problemas individualizados que clamam a ação dos profissionais.

O Assistente Social encontra-se, na sua prática profissional, vinculado a uma instituição pública ou privada, com uma vasta rede de mediações que não se encontram a floradas no plano da faticidade, mas aparece caótica, sem determinação, como parte de um todo desarticulado. Atua no feixe de refrações das questões sociais que incidem sobre o cotidiano das classes subalternizadas e só é possível ultrapassar o nível da singularidade dos problemas enfrentados por esta população, articulando-os tanto na dimensão da universalidade quanto de particularidade.

O Assistente Social, portanto, atua com e nas mediações que, por existirem independentes da razão humana, estão presentes no emaranhado das teias mediadoras do tecido social, com as quais os profissionais lidam. Porém, as

possibilidades de alcance dos resultados da intervenção profissional estão diretamente vinculadas ao grau de consciência que os mesmos possam ter das mediações, no determinado contexto onde atuam.

De acordo com Pontes (1995), a leitura do movimento das estruturas endógenas e exógenas que estão presente no espaço institucional apresenta o seguintes fatores:

- mediatização de política institucional (setorial) em face das políticas públicas de corte social;
- dimensionamento do campo de forças políticas, franjas de classes determinantes no arco de forças políticas;
- ponderação da capacidade técnica de influência e de ação propriamente dita, considerando a composição das unidades técnicas de ação;
- possibilidade de constituição de alianças amplas no arco de forças políticas envolvidas, voltadas à consolidação ou não de eixos das políticas em execução que apontem para a reprodução e reforçamento de princípios progressistas para a educação sócio-política da população, dos agentes institucionais envolvidos;
- condições favoráveis de dimensionamento concreto dos instrumentais técnicos da profissão, seja para ações de cunho mais amplo de direcionamento de vetores de políticas sociais, orçamento de ação, planejamento social etc. ou para ações que se dirijam para atuação individualizada, setORIZADA e grupalizada." (p.181)

O Serviço Social ao articular as situações isoladas, singulares, apresentadas no contexto institucional, que são nada mais que refrações das

questões sociais, e desocultando a dimensão da universalidade presente, atingirá a perspectiva da totalidade. Desta forma, potencializará a mobilização dos sujeitos, das forças em presença, numa relação de conquista de espaços e de direitos àquela população usuária dos serviços.

Para reconhecer e analisar as demandas, o Assistente Social poderá pautar-se por alguns conhecimentos que operacionalizam esta passagem da demanda institucional para demanda profissional, propiciando ao profissional intervir com e nas mediações , tais como:

- o conhecimento do processo contínuo de mudança em decorrência de determinações históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais etc.;
- o conhecimento do direito à cidadania, desvelando o caráter de sujeito de direitos da população usuária de qualquer serviço social;
- o conhecimento da necessidade de garantir a qualidade e eficiência dos serviços prestados, ampliando-os quantitativa e qualitativamente, bem como na esfera de abrangências dos mesmos e estendendo também os canais de inferência dos usuários na instituição;
- conhecimento da legislação pertinente à política social, à qual a instituição esta relacionada direta ou indiretamente;
- conhecimento da natureza e competência da instituição, a sua trajetória histórica, os sujeitos e as correlações de força em presença;

- conhecimento da realidade contextual, nas dimensões locais, municipais, regionais, estaduais e federais. Isto é, a repercussão da instituição nestes contextos e vice-versa;
- e, por fim, o conhecimento específico dos instrumentais técnico-operativos do Serviço Social.

Interpretar as situações sociais com as quais os assistentes sociais atuam, é imprescindível para que a intervenção consiga abranger o particular, o singular e o universal, realmente percebendo a amalgama dialética que existe nas demandas postas para a profissão, respondendo com competência técnica, teórica e política ao imediato, com vistas ao mediato.

Neste sentido, a categoria mediação prescinde de maior aprofundamento teórico-filosófico por parte do profissionais de Serviço Social, para que seu impacto na prática profissional seja factível.

A vivência profissional da pesquisadora, o processo de elaboração do presente trabalho, corrobora a firme convicção que somente desingularizando e medializando as demandas postas para o Serviço Social, que são apresentadas em situações isoladas no contexto das seqüelas da questão social, é que será possível ao profissional uma ação mais conseqüente, com solidez teórica e política, que transforme-se em resultados coerentes com o projeto ético-político da profissão. Desta forma, ocorrerá a conjugação entre a dimensão da singularidade com a universalidade para se construir a particularidade, permitindo o desvelamento dos determinantes históricos mais gerais quanto a compreensão da articulações das instâncias e passagens, que constituem o objeto deste estudo.

Vislumbrando a possibilidade do trabalho do Assistente Social na instituição escolar, campo inexplorado e fecundo em mediações pela própria natureza da educação, o presente estudo é um ensaio que visa contribuir para o caminhar da profissão, ampliar as suas possibilidades de ação do Assistente Social e o significado social da profissão. Reconstruindo a particularidade da instituição escolar, será possível obter-se uma visibilidade concreta do movimento das demandas sociais para o Serviço Social na área da educação.

A categoria mediação, portanto, é imprescindível para o entendimento, cada vez mais aproximado, das relações que estão postas entre a escola e a sociedade. Para tanto, serão ensaiadas aproximações várias a sujeitos sociais que se relacionam neste espaço e neste tempo, delimitados necessariamente pelo objeto de estudo, sem que exista uma diminuição na sua importância histórica.

1.3. Pressupostos e Procedimentos Metodológicos

O presente estudo, tem como **objetivo geral** identificar a existência de um espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social, na rede de mediações existentes entre escola-sociedade, analisando as refrações das questões sociais que incidem sobre a escola, consubstanciando-se em demandas que necessitam da intervenção de um profissional preparado para a investigação e ação nesta realidade.

Pretende-se também verificar se as refrações da questão social incidem sobre o processo educativo desencadeado pela escola e compreender a

dimensão das atribuições desempenhadas pelos sujeitos envolvidos com a educação, de acordo com suas posições ocupacionais, com a intenção de avaliar se há demandas que extrapolam as especificidades de suas atribuições.

O estudo objetiva também observar e interpretar o processo de relação escola-sociedade, considerando a percepção dos sujeitos envolvidos com a política educacional.

Este caminho conduzirá a reflexões sobre as mediações que infiltram as relações sociais no contexto escolar-familiar e comunitário, delimitado por este estudo.

A referência metodológica para a efetivação da pesquisa foi a prevista para a **Pesquisa Qualitativa** que, segundo Chizzotti (1988, p.79),

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A aproximação teórico-metodológica realiza-se através da **categoria Mediação**, por sua natureza ontológica e reflexiva, pois, "sua construção se consolida tanto nas operações intelectuais, como valorativas, apoiadas no conhecimento crítico do real, fundamentado pela intervenção da consciência. Isto é: ... toda aparência ou fenômeno é essência que aparece, toda essência aparece de

algum modo, nenhuma das duas pode estar presente sem esta relação dinâmica, contraditória. Portanto, o processo de alcance da essência invariavelmente ocorre mediatizado pela aparência do fenômeno". (Lukacs apud Pontes, 1995, p.83).

Na pesquisa, a categoria mediação é de substancial importância em duas direções que se complementam: no estudo e na interpretação das mediações internas e externas à instituição escolar, que reveladas em seu complexo movimento, permitirão desingularizar problemas nos aspectos pedagógicos e, principalmente, nos sociais, conjugando as dimensões singularidade-universalidade, construindo a particularidade, sendo a orientadora da busca teórico-prática desta pesquisa.

Nestas particularidades, considerando que a escola é parte da trama societária e, portanto, convive com as refrações das questões sociais, relacionadas à "estrutura-conjuntura-situacional" (Faleiros, 1999), cabe uma indagação: **poderá o Assistente Social atuar neste espaço, nesta lacuna que provavelmente existe entre as diversas ações desempenhadas pelos sujeitos presentes na escola pública?** Eis o cerne da pesquisa.

A categoria mediação é indispensável no conhecimento da demanda social para a profissão de Assistente Social, tanto para a teorização como para a intervenção. Somente através da análise das mediações é que o Assistente Social terá a possibilidade de passar da demanda institucional³ para a demanda sócio-profissional⁴.

³ Demanda institucional: representa a requisição de resultados esperados dentro dos objetivos institucionais e colado ao esperado pela do profissional, logicamente em consonância com o perfil ideológico da organização (Pontes, 1995, p.167)

⁴ Demanda profissional: estabelece-se que é a legítima demanda advinda das necessidades sociais dos segmentos demandatários dos serviços sociais. A demanda profissional incorpora a demanda institucional mas não se restringe a esta, podendo e devendo ultrapassá-la. A construção da demanda profissional impõe ao profissional a recuperação das mediações ontológicas e intelectivas que dão sentido histórico à particularidade.

Portanto, a mediação é a categoria teórica fundamental que ilumina a consciência do pesquisador, mas é preciso buscar apoio operacional para reelaborar a realidade concreta que, no plano teórico, é permeada de lógica e criatividade interpretativa.

Na fase de interpretação do real, optou-se por utilizar os pressupostos da **Análise de Conteúdo**, que consiste em "um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção de mensagens". (Bardin, 1979, p.42).

Recorre-se a Bardin, em função de ser ele um autor que propõe instrumentos facilitadores para uma interpretação qualitativa e relacional do objeto de estudo.

É importante salientar, que a análise de conteúdo aqui utilizada, reconhece o contexto, tanto inerente à mensagem como ao exterior a ela, procurando conhecer as circunstâncias nas quais os conteúdos são produzidos, identificando os sujeitos que falam, o espaço e o tempo histórico que ocupam.

Minayo (1992) faz reflexões a respeito da trajetória histórica deste procedimento que faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais. Ressalta a autora que não se deve utilizar metodologias de forma unilateral, ou seja, que a Análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas como um método puramente quantitativo ou qualitativo, mas como uma técnica capaz de transpor, por meio de mediações, o imediatamente dado, lido e visualizado, para, assim, considerar o real desvelado.

Diante destes pressupostos e considerando-se que as partes e o todo estão intimamente imbricados, a orientação teórica referente à categoria mediação e à técnica de análise de conteúdo foram o substrato para a efetivação dos diferentes momentos metodológicos deste estudo, conforme verifica-se a seguir:

- aprofundar os conhecimentos, através da **pesquisa teórica**, sobre os fundamentos da Educação (suas expressões como política pública), da Questão Social (gênese e contemporaneidade) e do Serviço Social (enquanto profissão conjuntural, inscrita na divisão sócio-técnica do trabalho); e, refletir sobre os pontos de convergência dos princípios éticos que a Educação e o Serviço Social fomentam, como determinantes para construir, com maior precisão, o objeto de estudo da pesquisa.
- enveredar no conhecimento de uma determinada relação social que, como pressupõe a pesquisadora, é impossível sem conhecer a imbricação das partes com o todo e sem conhecer, particularmente, as partes. Contextualizar o **cenário da pesquisa – a área da educação fundamental do ensino público estadual, inserido no panorama estrutural e conjuntural do município de Bauru** – foi possível através de informações obtidas de fontes primárias e secundárias, contatos com órgãos públicos estaduais e municipais (Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal do Bem Estar Social, Secretaria Municipal de Planejamento).

- este procedimento pode ser entendido como uma "unidade de contexto que serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cuja dimensão são ótimas, para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro". (Bardin, 1979, p.107).
- designar **a parcela significativa das unidades escolares de Ensino Fundamental estaduais e os seus agentes no município de Bauru**, possibilitando a aproximação com o objeto da pesquisa, garantindo a qualidade das fontes e sua representatividade diante do contexto específico.
- delimitar o **grupo de sujeitos** com os quais foi realizada a pesquisa, permitindo aprofundar-se efetivamente no papel social, aqui configurado pela ação dos sujeitos na instituição e na sociedade em que vivem.

1.3.1. Universo pesquisado e amostra

Indicou-se como universo da pesquisa, o Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do município de Bauru, pois este caracteriza-se como um espaço em que se operam as refrações da questão social e, através de critérios preestabelecidos, identificou-se duas unidades escolares significativas para constituírem-se o foco da pesquisa.

Visando "não desconectar os sujeitos da sua estrutura, buscando entender os fatos, a partir da interpretação que faz dos mesmos em sua vivência cotidiana" (Martinelli, 1989, p.13), estabeleceu-se os seguintes **critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa:**

➔ Primeiro, definiu-se quais unidades escolares retratam características significativas no quadro educacional de Bauru, indicando-se como critério uma **escola localizada na área central** e uma outra no **maior núcleo habitacional do município de Bauru**.

Esta indicação é significativa por expressar, em sua particularidade, fragmentos representativos da realidade de Bauru. Uma das peculiaridades do município é a existência de inúmeros núcleos habitacionais que marcaram inclusive o processo de crescimento da cidade, conforme será abordado posteriormente, portanto, torna-se relevante aproximar-se desta parcela da totalidade, investigando os seus determinantes no âmbito escolar.

Contrastando com a periferia, representada pelo núcleo habitacional, é importante avaliar as semelhanças e as diferenças que ocorrem numa unidade escolar da região central, que apesar da sua localização geográfica recebe alunos provenientes de bairros diversificados, desde os próximos a escola – de classe média – até os de periferia.

Dentre as diversas escolas localizadas na região central de Bauru, estipulou-se como critério a mais antiga e reconhecida pela população bauruense, pela tradição de ter um ensino de qualidade.

Considerando o exposto, o delineamento da investigação ficou definido pelas seguintes **unidades escolares: Escola Estadual Ada Cariane**

Avalone, situada no Núcleo Habitacional Mary Dota, e Escola Estadual Ernesto Monte, nos Altos da Cidade.

Para compreender os vínculos, as determinações, as mediações mediatas e imediatas que incidem sobre a realidade destas escolas, elas foram contextualizadas, isto é, foi analisada a estrutura interna das referidas unidades escolares, salientando-se os indicadores, tais como: índice de evasão e repetência, entre outros, que indicam a condição do ensino. Por outro lado, interpretou-se o meio social onde estão inseridas as respectivas unidades escolares, efetivando uma breve caracterização dos bairros aos quais pertencem.

➔ No segundo momento, foi feita a escolha dos **sujeitos da pesquisa**, que fundamentou-se na concepção de que todos os elementos da comunidade escolar, através das funções pré-determinadas que ocupam no espaço institucional, participam, de forma direta ou indireta, do processo educativo desencadeado pela escola. Desta forma, foram pesquisados os seguintes segmentos: **diretor, vice-diretor, coordenadora pedagógica, professor, merendeira, servente e inspetora de alunos**. Foram incluídos também neste universo, por fazerem parte do processo pedagógico da escola, os **supervisores de ensino** alocados na Diretoria de Ensino de Bauru e responsáveis pela supervisão das referidas unidades escolares,.

Outro segmento pesquisado e de suma importância para que a pesquisa atingisse seus objetivos, foi a unidade **família-aluno**, elementos que completaram a representatividade de todos os sujeitos que contracenam no cenário da escola pública.

Ressalte-se que a pesquisa não se preocupou em abranger um grande número de sujeitos, mas com a magnitude da expressão desses sujeitos. Ou seja:

... com a concepção de sujeito coletivo, no sentido de que aquela pessoa que está sendo convidada para participar da pesquisa tem uma referência grupal, expressando de forma típica o conjunto de vivências de seu grupo. O importante não é o número de pessoas, mas o significado que esses sujeitos têm, em função do estamos procurando com a pesquisa. (Martinelli ,1993, p. 14)

Buscando-se , na perspectiva de totalidade, como real concreto em movimento e de homem como ser histórico-social, com a finalidade de indicar uma **parcela significativa dos principais agentes nas relações educativas**, no âmbito escola-sociedade, foram garantidas as seguintes premissas :

- escolha de pessoas com maior tempo de exercício, privilegiando-se os sujeitos com atividade específica e concomitantemente, maior tempo de permanência na unidade escolar de referência, entendendo que, estes sujeitos, pela experiência e vivência na instituição escolar, possuem maior contato com as questões sociais presentes no seu contexto de trabalho;
- grau de inserção do mesmo nas diferentes instâncias de participação existentes na escola, demarcando a possibilidade de maior conhecimento do ambiente escolar e dos sujeitos nele envolvidos;

- a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, o que demonstra a intenção do sujeito em se desvelar bem como ampliar sua relação com a instituição;
- a posição de liderança e/ou engajamento que ocupa no grupo de sujeitos ao qual pertence.

Diante destes critérios cabe ressaltar as peculiaridades de alguns segmentos, já identificados na composição do quadro dos principais agentes.

- Os diretores foram abrangidos em sua totalidade, considerando a existência de apenas um profissional representando este segmento em cada unidade escolar.
- Em relação aos professores, foi garantida a representação de um professor de cada série escolar (1^a a 8^a série), contribuindo com a particularidade de sua experiência vivenciada na série específica.
- Os alunos e as famílias, também foram representados pelas séries existentes na sua respectiva unidade escolar, sendo escolhidos aleatoriamente, entre os iguais, aqueles que se incluíam nos critérios acima referidos.

Portanto, a **amostra desta pesquisa** foi composta **por 14 agentes educadores (dois supervisores de ensino, dois diretores de escola, dois vice-diretores, dois coordenadores pedagógicos, duas merendeiras, dois**

inspetores de alunos, dois serventes), 12 professores, 12 famílias e 12 alunos, perfazendo um total de 50 sujeitos pesquisados, nas diferentes categorias.

1.3.2 Instrumentos para coleta e análise dos dados.

Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa, foram pautados nos pressupostos da Pesquisa Qualitativa, isto é, dentro de princípios em que, conforme Baptista (1994 p.22-3),

... os fenômenos são compreendidos dentro de uma perspectiva histórica e holística - os componentes de uma situação estão inter-relacionados e influenciados reciprocamente, e se procura compreender essas inter-relações em um determinado contexto ... O processo de conhecimentos se dá em um continuum com associação, dissociação, construção nas próprias interpretações, procurando compreender a causalidade, a realidade e o mundo. Há emergências de contradições e o conhecimento se funda na própria ação.

A primeira aproximação com os sujeitos da pesquisa foi efetuada através dos dados da **Ficha Informativa** (Anexos 1, 2 e 3), elaborada em três diferentes versões, considerando-se as peculiaridades de cada parcela significativa de sujeitos, ou seja: Agente Educadores e Professores, Famílias e Alunos.

Os dados obtidos nesta Ficha Informativa, preenchida através de entrevista, com abordagem direta do pesquisador junto aos pesquisados, resultou no **Perfil dos sujeitos da pesquisa**, que será apresentado posteriormente.

O segundo momento de aproximação efetuou-se através da **Entrevista Semi-Estruturada** (Anexos 4, 5 e 6), "que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações." (Ludke & André, 1986, p.34).

A entrevista - diálogo intencional entre duas pessoas, com o encadeamento de perguntas e respostas buscando atingir determinados objetivos – permitiu o contato direto com os sujeitos, tendo propiciado uma perspectiva valiosa para verificar a percepção dos mesmos. Constituiu-se, pois, em momentos de reflexão – movimento pouco usual no cotidiano escolar – visto que o real que estava velado e pouco verbalizado nas relações entre escola e sociedade pôde ser revelado nesta oportunidade. A observação possibilitou acompanhar as expressões, que podem conter os pensamentos – nem sempre ditos mas demonstrados através de gestos, da tonalidade da voz, do silêncio – oferecendo dinamismo à compreensão das significações.

Visando garantir a maior fidedignidade possível, respeitando o vocabulário e as eventuais contradições da fala dos sujeitos, a **entrevista foi gravada**, com a devida permissão dos entrevistados. Em seguida, de posse de todo material coletado, à luz do cabedal teórico e da categoria mediação, eixo norteador da pesquisa e utilizando-se também a **Análise de Conteúdo** como um instrumento facilitador da reflexão teórico-prática, concretizou-se a **interpretação dos dados obtidos**.

Enquanto esforço de interpretação a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador pôr esta atração pelo escondido, o latente, o

não-aparente, o potencial de inédito (do não dito) retido pôr qualquer mensagem. (Bardin, 1979, p.9)

Em busca de significados manifestos e latentes no material qualitativo, fruto das entrevistas realizadas, utilizou-se uma das modalidades da técnica Análise de Conteúdo, que é a análise temática, sendo que a noção de "tema" está ligada à afirmação a respeito de um determinado assunto.

"O 'tema' é a unidade de significação que se libera naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". (Bardin, 1979, p.105)

Respalhando-se, ainda, nas contribuições de Bardin, operacionalmente esta modalidade desdobrou-se em 3 etapas:

← **Pré-análise:** etapa em que se fez a sistematização das idéias iniciais, estabelecendo-se um programa de procedimentos, decomposto nas seguintes tarefas:

- realização da leitura flutuante do conjunto de comunicações, isto é, do resultado da transcrição das falas das entrevistas;
- contato exaustivo com o material;
- verificação da exaustividade, da representatividade, homogeneidade e pertinência dos dados obtidos, estabelecendo-se relações com as hipóteses iniciais e emergentes.

← **Exploração do material**

É o momento de identificação da significância do material resultante da coleta de dados.

A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto; transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto... (Bardin, 1979, p.103).

← Tratamento dos dados

Os dados brutos se transformam, sistematicamente em unidade ou agregados que permitem entender os conteúdos.

Neste momento, conforme exposto, o material foi sistematizado em uma "grelha" abrigando conteúdos portadores de significação e pertinentes às duas categorias elencadas, ou seja, **educação** e **questão social** na sua interseção entre escola-sociedade, iluminadas pela categoria **mediação**. Este conteúdos foram interpretados alocando-se quatro categorias de sujeitos: Família, alunos, agentes educadores e professores.

1.3.3. Análise e interpretação dos resultados obtidos.

Os resultados compilados foram analisados e interpretados considerando-se os seus significados qualitativos, compreendendo criticamente, o sentido das comunicações: seu conteúdo manifesto ou latente, suas significações explícitas ou ocultas.

Ressalte-se que a linguagem oral aqui é entendida "como uma construção do real de toda a sociedade e como expressão da existência humana

que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo que se estabelece entre linguagem-pensamento e ação”. (Franco, 1986, p.8)

A apresentação destas interpretações e a genuinidade e riqueza das falas foram acoplados à reflexão teórica sobre o tema abordado, visando, em última instância, expor a mediação que ocorre na interpretação teórico-prática da investigação. Desta forma, as falas foram agrupadas por segmento de sujeitos, considerando a categoria de análise ‘educação e questão social’, referendados nos seguintes itens:

- o significado da educação;
- a função da escola;
- as atribuições dos educadores;
- a participação da comunidade escolar nas instâncias de poder decisório existentes nas escolas públicas;
- as dificuldades apresentados pelos agentes educadores e professores para o exercício da atividade específica;
- o que influencia o acesso e a permanência dos alunos na escola;
- a inserção da escola no bairro onde está situada;
- relação escola-família;
- e, as declarações de todos os segmentos representados na pesquisa sobre o Serviço Social, na área da educação.

Cabe esclarecer que as falas serão identificadas pela letra

inicial do segmento específico que o depoente representa e, em seguida, pelas letras iniciais da unidade escolar ao qual pertence.

Serão identificados, portanto, da seguinte maneira:

Segmentos		Inicial
Agentes Educadores	Diretor	D.
	Vice-Diretor	VD.
	Supervisor de Ensino	SE.
	Coordenador Pedagógico	CP.
	Inspetor de Alunos	IA.
	Servente	S.
	Merendeira	M.
Professor		P.
Aluno		A.
Famílias		F.
Escolas		Iniciais
Ernesto Monte		EM
Ada Cariane Avalone		ACA

CAPÍTULO 2 - A QUESTÃO SOCIAL E O SERVIÇO SOCIAL

2.1. Questão social: gênese e contemporaneidade.

Para compreender a Questão Social, base de fundação histórico-social da profissão de Serviço Social, é necessário compreendê-la no espaço e no tempo, pois ela se apresenta diferentemente em cada realidade, com suas peculiaridades, mesmo sabendo que tenha recebido *status* de emergência pública, num momento preciso da história européia.

Pretende-se, portanto, descortinar um panorama sobre esta temática, sem intenção de esgotar o assunto, mas demarcando-o como um eixo importante que ordena os estudos que envolvem Políticas Públicas e Serviço Social, no caso específico deste trabalho, a Política Educacional .

A Questão Social foi nomeada explicitamente, a partir de 1830, quando se tomou consciência da existência da população, que foi ao mesmo tempo agente e vítima da Revolução Industrial. Esta população ameaçava a ordem social vigente, quer por sua violência revolucionária ou pela própria expressão da sua desgraça, consequência de uma vida

repleta de dificuldades, distante dos padrões mínimos de dignidade humana, miseráveis, despojados de seus vínculos rurais, que os observadores sociais da época denominavam pauperismo.

A gênese da questão social está enraizada na contradição fundamental que demarca a sociedade capitalista, isto é, a relação entre capital e trabalho, assumindo roupagens diferentes em cada época e em cada contexto. Enfim, os fenômenos que expressam a questão social são de ordem política, social, econômica e cultural.

No último quartel do século XIX, o capitalismo experimentou profundas modificações no seu ordenamento e na sua dinâmica econômica, incidindo sobre a estrutura político-social da sociedade. Foi neste período histórico que o capitalismo transcendeu a fase concorrencial para a monopolista, recolocando de forma mais acirrada, o sistema de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços de exploração e alienação. Destaca-se portanto, pelo exame histórico desta transição, que a constituição da ordem monopólica obedeceu à urgência de viabilizar o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados.

"O capitalismo monopolista conduz ao ápice da contradição elementar entre a socialização da produção e apropriação privada: internacionalizada a produção, grupos de monopólios controlam-na por cima de povos e Estados." (Netto, 1992 p. 20)

Neste período, ocorreu nas sociedades nacionais que envolviam o capitalismo, inúmeros problemas tais como: desemprego, subemprego, aviltamento dos salários, fome, miséria, condições de vida insalubre, etc. Por outro lado houve o fortalecimento da classe trabalhadora, que inicialmente, lutava por questões internas, passando cada vez mais a ostentar uma dimensão política.

Compreende-se por questão social, portanto, no sentido universal do termo, "o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento

da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista."
(Cerqueira, 1982 p. 21)

Conforme descreve José Paulo Netto, "as mazelas próprias à ordem burguesa, com as seqüelas necessárias dos processos que comparecem na constituição e no envolver do capitalismo, em especial aqueles concernentes ao binômio industrialização/urbanização, tal como este se revelou no curso do século XIX." (Netto, 1992 p. 13)

Ou ainda, de acordo com Iamamoto (1998, p. 27):

Questão social apreendida como conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada, por uma parte da sociedade. é a expressão do processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa, da totalidade histórica concreta.

Portanto, focar a questão social não se trata apenas da desigualdade social entre pobres e ricos, muito menos como situação social problema, tal como historicamente foi encarada no Serviço Social, reduzidas as dificuldades do indivíduo. O que se persegue é decifrar, em primeiro lugar, a gênese das desigualdades sociais, em um contexto em que a acumulação de capital não rima com equidade. Desigualdades indissociáveis da concentração de renda, de propriedade e do poder, que são o verso da violência, da pauperização e das formas de discriminação ou exclusões sociais.

Mas decifrar a questão social é também demonstrar as particulares formas de luta, de resistência material e simbólica acionadas pelos indivíduos à questão social.

As referências básicas para compreender a questão social fazem parte constituinte de determinados componentes: nação, Estado, cidadania, trabalho, classes sociais, gênero – que histórica e estruturalmente, passaram a ser considerados como críticos para a continuidade e mudança da sociedade.

Neste sentido, faz-se necessário focalizar o debate na realidade mais próxima, o Brasil, país localizado na América Latina:

A questão social fundante, que permanece vigindo sob formas variáveis nesses quinhentos anos de descobrimentos a nossos dias, centra-se nas extremas desigualdades e injustiças que reinam na estrutura social dos países latino-americanos, resultante dos modos de produção, dos modos de desenvolvimento que se formam em cada sociedade nacional, peculiarmente e na região em seu complexo. (Wanderley et al., 1997, p.56)

O mesmo autor afirma que em meados de 80 e nos anos 90, implementaram-se políticas neoliberais com programas especiais de ajustes econômicos, monitorados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, na América Latina. Expressam-se como indicadores do crescimento da pobreza na área latino-americana: aumento do subemprego e desemprego, deterioração da qualidade de vida de vastos contingentes populacionais (indicadores de saúde, educação, saneamento básico, habitação, entre outros), o crescimento da economia informal e a crescente anomia social, que impregna as sociedades, da qual a violência urbana, o crime organizado, as drogas, são alguns sinais mais evidentes.

Enfim, a pobreza na América Latina vem ampliando-se nas últimas décadas, ocasionada por causas internas e externas interligadas e que vêm se acirrando com a maneira pela qual se desenvolve a globalização.

As mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos nas relações entre capital e trabalho – consequentemente nos processos produtivos e também na gestão das políticas sociais do Estado – sinalizam, portanto, as novas modalidades que a questão social vem adquirindo, tanto para aqueles excluídos do processo produtivo, do trabalho assalariado, como por outros motivos, tais como: origem étnica, identidade cultural e pelas relações de gênero.

De acordo com Wanderley et al. (1997) a questão social, na América Latina é representada pelas diferentes formas assumidas pelas relações sociais em suas múltiplas dimensões (econômicas, políticas, culturais, religiosas), com acento na concentração de renda, de poder e riqueza de classes e setores sociais dominantes, e na pobreza generalizada de outras classes e setores sociais que constituem os maiores contingentes, cujos impactos alcançam todas as dimensões da vida social e do cotidiano às determinações estruturais.

As alterações no padrão de acumulação capitalista, sob a hegemonia do capital financeiro, buscam uma flexibilização no processo de trabalho, porém, com rigidez na linha de produção aliado à flexibilidade no mercado de trabalho, com a desregulamentação dos direitos trabalhistas e de estratégias de informalização da contratação dos trabalhadores. E as demais mudanças, impulsionadas pela tecnologia, informática e robótica, envolvem ampla expulsão da população trabalhadora de seus postos de trabalho. É aí que se encontra a raiz de uma nova pobreza, de amplos segmentos da população.

Pelo segundo ano consecutivo, o relatório anual do Banco Mundial (Genoíno, 2000) chama a atenção para o problema do aumento da pobreza no mundo.

No ano passado, a ênfase recaiu sobre o aumento do distanciamento entre os países ricos e os países pobres. Neste ano, o relatório enfatiza o crescimento da pobreza. Quase metade da humanidade - 2,8 bilhões de pessoas - é classificada como miserável: essas pessoas ganham menos de dois dólares por dia. Vivem em condições de miséria absoluta. (Genoíno, 2000, p.3)

O relatório do Bird aponta para dois paradoxos: há um crescimento de riqueza sem precedentes no mundo, com um correspondente aumento da pobreza, e o crescimento econômico está ocorrendo sem uma correspondente distribuição de renda.

Ainda o referido documento aponta que na América Latina, a porcentagem de pobres mantém-se em torno de 15,6% da população, mas o número absoluto de destituídos aumentou. O índice de pobreza relativa, que leva em conta as diferenças entre ricos e pobres, da América Latina é pior do que o da África.

Isto demonstra que crescimento econômico e distribuição de renda não podem andar separados. Miséria não é necessariamente escassez de riqueza e nem sempre a fome é o resultado da falta de comida ou de meios para produzir alimentos, pois nunca se produziu tanto e se dispôs de tantos meios para se produzir, como atualmente. Apesar disso, a disparidade entre pobres e ricos evolui assustadoramente.

Cabe salientar ainda, que Wanderley et al. (1997) lembra as dificuldades teóricas em relação à noção de exclusão, que acabam ocultando o fato de que amplos segmentos dos povos devam ser julgados secularmente incluídos e excluídos de alguma maneira de suas sociedades respectivas, porém, ela se transforma em questão social quando é percebida e assumida por um setor da sociedade, tornando-a pública, transformando-a em demanda política, implicando em tensões e conflitos sociais.

Reportar-se à América Latina, região onde se localiza o Brasil, é uma referência importante para entender as 'passagens' que se projetam do global para o local, do mundo para as nações¹.

Na sociedade brasileira, a questão social é um tema permanente, influenciando pensamentos e práticas. Este debate teve origem no processo de transição que ocorreu no país, de agrícola-comercial para agrícola-industrial, estabelecendo novas relações entre capital e trabalho e novas aspirações da massa de trabalhadores. São geradas as tensões sociais que levam o governo a atender parte das demandas reivindicadas pela população, visando em última instância, manter sua legitimidade.

Principalmente no final da década de 20 e na década de 30, governantes e setores dominantes deixam de tratar a questão social como caso de polícia e começam a tratá-la como problema político. Mesmo assim, na década de 30 (populismo e militarismo), vários aspectos da questão social ainda eram considerados caso de polícia, nunca deixando de ocorrer a repressão contra diferentes manifestações sociais de setores populares.

¹ Sugere-se a referência teórica, Wanderley et al. (1997), para aprofundamento neste tema.

Na Nova República a questão social continua sendo um desafio, pois a mesma sociedade que fabrica a prosperidade econômica, fabrica as desigualdades que constituem a questão social. Conforme a época e o lugar, a questão social mescla aspectos raciais, regionais e culturais, juntamente com os econômicos e políticos, isto é, o tecido da questão social mescla desigualdades e antagonismos de significação estrutural.

O cenário que se apresenta atualmente no mundo e especificamente no Brasil, fomenta as novas bases de produção da questão social, cujas expressões são objeto de trabalho do Assistente Social, como se verá posteriormente.

Esta situação reflete-se no Brasil, pois as particularidades históricas do processo de desenvolvimento do Brasil, ao mesmo tempo que são persistentes, são transformadoras no contexto da globalização. Essa coexistência de temporariedade histórica com a desigualdade apresenta marcas do passado e do presente, de formas radicais.

As expressões da questão social no Brasil fundamentam-se, principalmente, em características marcantes, tais como: maior concentração de renda e riqueza do mundo, alto índice de desemprego estrutural, desregulamentação e corte dos gastos públicos na área social, respondendo os ditames do projeto neoliberal, enfim, milhões de pessoas vítimas da exclusão econômica, política, social e cultural.

Para retratar esta realidade brasileira, alguns indicadores são muito significativos. As estatísticas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – 1998 registram:

- 70.812 pessoas, ou seja, 24,5% da população brasileira, que ganha menos que R\$ 149,00 por mês, vivem abaixo da linha da pobreza;

- 5,14% dos brasileiros vivem em situação de indigência, isto é, ganham menos de R\$ 73,00 por mês.

Acrescente-se a estes dados o que segue:

O Brasil tem cerca de 50 milhões de habitantes na faixa etária de zero a 14 anos e destes, 40%, ou seja, 20 milhões, vivem em completa miséria, em famílias cuja renda mensal é inferior a meio salário mínimo, ou seja, R\$ 75,00 reais. E segundo a revista "Time", em reportagem deste ano, denunciou a situação de 4 milhões de crianças de 10 a 17 anos que trabalham no Brasil e as 500 mil que estão na prostituição. (Barbosa, 2000, p.2)

De acordo com estudo divulgado este ano pelo Banco Mundial, no seminário que discute as formas de combate a pobreza, só 19,5% do recurso financeiro que o governo destina aos gastos sociais, chegam para aqueles que realmente necessitam (renda familiar *per capita* abaixo de R\$ 65,00).

Ainda segundo este relatório, a assistência social é o programa que melhor atinge o público alvo: 70% do recurso financeiro chega nas mãos dos pobres. Em segundo lugar, a reforma agrária, porém os índices caíram para 30% e o mesmo é observado nos programas voltados à educação básica. No caso do saneamento básico, cerca de 28% beneficia os pobres.

É este, enfim, o retrato da pobreza, friamente expresso através de dados estatísticos, portanto, ocultando o cotidiano degradante, humilhante que vivem milhões de 'cidadãos' brasileiros.

Este quadro de transformações no mundo do trabalho e as expressões da questão social no Brasil, demonstram a ampliação do desemprego e o aumento das desigualdades sociais, que são agravadas pela preconizada redução do Estado, incidindo no campo das Políticas Sociais, tornando-as cada vez mais focalizadas, descentralizadas e privatizadas.

O Estado, obedecendo a lógica neoliberal, não intervém nas relações trabalhistas, no controle de preços, na regulamentação dos salários, nas barreiras alfandegárias, enfim, o mercado passa a ser o gerenciador da economia. Nesta ótica, a área social deve ser repassada para esfera da sociedade civil (privatizadas) e/ou reduzidos seus custos pelo Estado.

Os assistentes sociais trabalham com as questões sociais nas suas mais variadas expressões cotidianas, experienciadas pelos indivíduos no trabalho, na família, na área habitacional, na saúde, na assistência social pública, etc. A questão social, sendo desigualdade traz em seu bojo a produção da rebeldia, da resistência. É neste terreno de contrariedades, no confronto de interesses sociais distintos que tecem a vida social, que o assistente social trabalha.

Decifrar as novas mediações por meio das quais se expressa a questão social hoje, é de fundamental importância para o Serviço Social, em uma dupla perspectiva: apreender as várias expressões que a mesma assume na totalidade e as desigualdades sociais - sua produção e reprodução; e, projetar e forjar formas de resistência e defesa da vida.

Apreender a questão social é também captar as múltiplas formas de pressão social – de invenção e de re-invenção da vida – construídas no cotidiano, pois, é no presente que estão sendo recriadas formas novas de viver, que apontam um futuro que está sendo germinado.

2.2. Serviço Social: o significado social da profissão no processo histórico.

Toda profissão é uma ocupação do homem com um fim concreto, isto é: atender a determinadas necessidades sociais.

Através da compreensão da formação histórico-social da sociedade é possível analisar como ela produz determinadas necessidades, em diferentes tempos e espaços e, assim, compreender como surgem as diferentes profissões.

Para compreender o Serviço Social é preciso compreender o desenvolvimento da sociedade e a sua influência no desenvolvimento do Serviço Social.

A gênese do Serviço Social, como de qualquer outra profissão, analisada sob uma perspectiva histórica, é o resultado de um processo sócio-histórico, condensado nas lutas que travam as classes fundamentais; especificamente no caso do Serviço Social, sua gênese está vinculada à fase monopolista do capitalismo.

A profissão de Assistente Social, se institucionaliza, portanto, no momento em que as questões sociais (oriundas dos antagonismos de interesses postos nas relações entre capital e trabalho) se complexificam a nível tal que necessita de um profissional especializado para intervir sobre elas.

Esta análise do processo de surgimento do Serviço Social, como profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, atuando no processo de reprodução das relações sociais, é desenvolvida por diversos autores: Iamamoto (1995), Netto (1992), Manrique (1993), Martinelli (1989). Tais autores situam a gênese do Serviço Social, não como um processo endógeno, particularista, mas o contexto da sociedade e os seus sujeitos sociais e

instituições presentes, tais como: classe burguesa, Estado, classe trabalhadora, sindicatos, Igreja etc., que configuram e marcam a emergência do Serviço Social como profissão.

As transformações que ocorreram na sociedade, na virada do Capitalismo Concorrencial para o Capitalismo Monopolista provocaram o aumento da conflitividade em consequência do desemprego, das precárias condições, da queda do salário real.

Concomitantemente, refletida no aumento da organização popular e principalmente sindical, exigiu da classe hegemônica, uma posição para legitimar o sistema sócio-econômico e político que a sustenta. Para isto, a hegemonia burguesa ampliou o Estado, intervindo econômica e politicamente, proporcionando um conjunto de condições necessárias ao acúmulo e valorização do capital monopolista.

Dentro deste contexto, surgiram as Políticas Sociais, instrumento de legitimação e consolidação hegemônica que, contraditoriamente, são permeadas por conquistas da classe trabalhadora. Ao tipificar em Políticas Sociais as seqüelas da Questão Social, abriu-se o mercado de trabalho para o Assistente Social, sendo este profissional investido como agente executor das Políticas Sociais.

Historicamente, o Serviço Social teve como principal mercado profissional a órbita do Estado, sendo contratado para operacionalizar as políticas sociais. Desta forma, ao trabalhar com as questões sociais nas suas mais variadas expressões cotidianas, depara-se com a produção da desigualdade e da resistência. Decifrar as novas mediações por meio das quais hoje se expressa a questão social é imprescindível para o Serviço Social, visando o enfrentamento imediato das mesmas e/ou captar formas de pressão social para atenuá-las.

O Serviço Social, profissão conjuntural, vem travando seus embates teórico-metodológicos acompanhando o processo de desenvolvimento da sociedade em um determinado contexto e conjuntura histórica.

Neste sentido, a constituição de 1988, consagrou um avanço social para além dos direitos civis e políticos: os direitos sociais, cuja normatização altera significativamente o exercício profissional e o mercado de trabalho para o Assistente Social.

Há possibilidade de ampliação da ingerência da sociedade civil organizada na formulação, gestão e controle das políticas sociais através de instância de participação no poder decisório (conselhos municipais, estaduais, nacionais e os Conselhos de Direitos dos segmentos prioritários da política da assistência social- criança e adolescente, idosos e pessoas portadoras de deficiência) estendendo-se o espaço de intervenção da profissão.

A descentralização político-administrativa e a municipalização das políticas sociais vêm representando outra possibilidade de alargamento do espaço ocupacional dos assistentes sociais no que se refere à formulação, gestão e avaliação de políticas públicas, principalmente no âmbito do poder local.

O conteúdo e caráter social do trabalho do Serviço Social, historicamente, estiveram associados às exigências de controle e disciplinamento da força de trabalho ocupada e excedente, alicerçada sobre a relação de desigualdade e processo de exclusão social. É no campo das refrações da questão social que o Assistente Social foi chamado a se profissionalizar e construir os horizontes do seu próprio trabalho.

O Assistente Social é socialmente necessário pois atua sobre as questões de sobrevivência social e material dos setores majoritários da população trabalhadora. Seu trabalho produz efeito não só material, mas também no campo dos conhecimentos, valores, comportamentos, cultura, interferindo na vida dos sujeitos.

Os Assistentes Sociais contribuem para a criação de formas de um outro consenso - distinto daquele dominante - ao

reforçarem os interesses de segmentos majoritários da coletividade. Contribuem nesta direção ao socializarem informações que subsidiem a formulação, gestão de políticas públicas e o acesso a direitos sociais; ao viabilizarem o uso de recursos legais em prol dos interesses da sociedade civil organizada; ao interferirem na gestão e avaliação daquelas políticas ampliando o acesso a informação a indivíduos sociais para que possam lutar e interferir na alteração dos rumos da vida em sociedade. (Iamamoto, 1998, p.69)

O âmbito específico da intervenção do Assistente Social se desenvolve, portanto, num espaço contraditório, em que se movem três sujeitos sociais:

- **Assistente Social/equipe técnica:** efetuando diferentes tipos de ações, voltadas para o atendimento das necessidades sociais;
- **A Instituição:** através da qual se desenvolvem determinados tipos de serviços especializados, em função da correlação de forças existentes entre os interesses da instituição, dos usuários e da própria sociedade;
- **Usuário:** atravessando situações problemáticas, fragilizados, descapitalizados, sem recursos materiais e financeiros.

Para intervir neste contexto e legitimar-se enquanto profissão, o Serviço Social possui conhecimentos específicos sobre as relações sociais, a realidade em que os sujeitos acima descritos estão inseridos, e a intervenção se efetiva fundamentada neste saber profissional.

De forma ampla, descreve-se a seguir as dimensões do conhecimento que o profissional assistente social possui acerca das relações sociais, compondo a visão de globalidade da vida humana na sociedade:

- Conhecer o senso comum-empírico, isto é, a forma de viver e pensar dos usuários, sua cultura e seus valores;
- Compreender os sujeitos de forma particularizada, individualizada, o porquê e como cada pessoa experimenta sua forma de viver, sua realidade, suas representações sociais, seus sentimentos e como reagem e enfrentam as diferentes situações de vida;
- Avançar na análise do real, no sentido de ultrapassar a dimensão da individualidade dos problemas e aprender como coletiviza-los;
- Contextualizar a realidade social - analisando-a no âmbito local, regional, estadual, nacional e até mundial, avaliando as determinações conjunturais e estruturais na especificidade do coletivo, alvo da intervenção;
- Ampliar o grau de compreensão: é preciso ter uma visão sócio-histórica da sociedade, apreendendo as relações de igualdade e diferenças dos problemas sociais, no seu tempo e espaço;
- Relacionar, finalmente, todos estes conhecimentos anteriores com as determinações mais amplas que implicam na constituição da sociedade, ou seja, entre o sistema do modo de produção capitalista e as relações sociais que os homens estabelecem nesta sociedade.

Neste sentido, o Assistente Social deve analisar as questões contextuais, relacionadas atualmente ao projeto neoliberalista imposto pelo Estado, para visualizar as perspectivas de futuro enquanto profissão.

Essas questões estão intimamente, relacionadas à sua inserção ocupacional, sendo que do Estado emana sua legitimidade funcional; as transformações do mundo do trabalho, geram alterações na vida dos sujeitos com os quais o assistente social se vincula profissionalmente e também nas suas condições como trabalhador assalariado, enfim, as significações da variação da macro-estrutura político-econômica social e cultural, denominada globalização, incidem sobre o processo de trabalho dos profissionais, dentre eles, o Assistente Social.

Somente dessa forma, o Assistente Social poderá decodificar as manifestações deste contexto nas diversas dimensões que circunscreve a funcionalidade ocupacional da sua profissão. Esta dimensão, necessariamente passará pelas prerrogativas do projeto neoliberal “que ideologicamente assume a defesa dos interesses do capital, camuflado por um discurso que mescla direitos (igualdade formal), mérito e competitividade/eficiência, no âmbito da globalização” (Sant’ana, 2000, p.78).

Portanto, fica explícita a necessidade de um diálogo reflexivo com a instrumentalidade do Serviço Social, conforme propõe exhaustivamente Guerra (2000, p.30):

... a instrumentalidade do Serviço Social como mediação é o espaço para se pensar nos valores subjacentes às ações, no nível e na direção das respostas que estamos dando e pelas quais a profissão é reconhecida ou questionada socialmente. É pela instrumentalidade que passam as decisões alternativas concretas, de indivíduos

concretos, em situações concretas. E por isso nela residem as possibilidades da passagem do ser em si dos homens – já que todo fim é sempre particular - para a sua genericidade, pôs valores e as finalidade humano-genéricas.

Constata-se nas afirmações deste e de outros autores contemporâneos do Serviço Social, que é preciso estabelecer vínculos com o projeto ético-político profissional, em defesa dos direitos sociais .

Verifica-se portanto, que para o Assistente Social não é suficiente a compreensão da realidade social se não tiver a capacidade de relacionar, articular, mediar e localizar suas influências e determinações no cotidiano, sendo este, impregnado de especificidades contextuais e conjunturais.

O global/amplo é a referência teórica para o assistente social, mas jamais a desculpa para não fazer o enfrentamento das questões objetivas postas pela prática profissional.

Este processo dialético reflete que a totalidade não é a somatória das partes mas a inter-relação entre elas, permitindo trabalhar a dimensão de níveis, enfoques, diferenças. As estratégias e táticas do assistente social serão mais eficazes quanto maior for a sua habilidade e sensibilidade para perceber e intervir nestas inter-relações. O Serviço Social intervém na objetividade/subjetividade, como faces da mesma moeda, atravessando o modo de 'ser' dos sujeitos – afetividade, sentimento, emoções – olhando vários ângulos, buscando melhorar a qualidade de vida, a humanização da relações sociais, a participação, enfim, buscando outro modo de relacionar-se, produzindo mudanças nas pessoas e nas instituições (Políticas sociais).

No contexto atual, conforme refletido anteriormente, convive-se com mudanças no mundo do trabalho, no papel do Estado – que na ótica neoliberal se desresponsabiliza pelo social – e o agravamento da múltiplas expressões da questão social, base sócio-histórica da requisição social do Serviço Social. Conforme diversos autores contemporâneos afirmam, o Serviço Social é uma especialização do trabalho, portanto, inserido na divisão sócio-técnica do mesmo; certamente as mudanças nas estruturas produtivas, as novas formas de organização e gestão do trabalho incidem sobre esta profissão.

Neste sentido, Iamamoto (1998) esclarece, com precisão, que a atual abordagem do Serviço Social como trabalho supõe apreender a chamada “prática profissional”, profundamente condicionada pelas relações entre Estado e Sociedade civil, ou seja, pelas relações entre as classes na sociedade. Acrescenta ainda que tratar o Serviço Social como trabalho, supõe privilegiar a produção e reprodução da vida social como determinantes na constituição da materialidade e da subjetividade das classes que vivem do trabalho.

Afirma, portanto, a ótica da totalidade na apreensão da dinâmica da vida social, identificando como o Serviço Social se relaciona com as várias dimensões da vida social.

Todas as transformações societárias que afetam o conjunto da vida social incidem fortemente sobre as profissões, são alvos de reflexões de diversas categorias profissionais; entre elas destaca-se o Serviço Social. Como trabalhadores, os assistentes sociais são impulsionados a avaliar as alterações, tanto no mercado de trabalho como nas demandas emergentes e potenciais que se apresentam para o Serviço Social.

Neste processo de conflitos e contradições, as Políticas Sociais - espaço privilegiado da atuação do assistente social – sofrem retrocessos, reduzindo o campo de trabalho do assistente social na esfera estatal. Por outro lado, porém, apresenta-se novas tendências no denominado Terceiro Setor, na solidariedade empresarial, e mesmo nas próprias

políticas sociais, de forma diferenciada, através de parcerias entre Estado X Sociedade civil e, até mesmo, na contratação do Assistente Social como profissional liberal (assessorias e consultorias).

As novas possibilidades de trabalho precisam ser decifradas, decodificadas, apropriadas e desenvolvidas pelo Assistente Social, absorvendo progressivamente novos espaços ocupacionais e reinterpretando algumas antigas demandas.

O profissional para ingressar nestes novos tempos, precisa estar afinado com a análise dos processos sociais em dimensões macroscópicas e nas suas manifestações cotidianas. Supõe, portanto, competência teórica, técnica e ético-política para captar as inéditas mediações históricas que moldam os processos e suas expressões, nos vários campos em que opera o Serviço Social.

Ao profissional é exigida uma bagagem teórico-metodológica que lhe permita elaborar uma interpretação crítica do seu contexto de trabalho, fazendo uma leitura constante da conjuntura, que potencie o seu espaço ocupacional, o estabelecimento de estratégias de ação viáveis, negociando e articulando propostas de trabalho com a população, usuária dos serviços sociais e as instituições empregadoras.

A ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), em sintonia com o processo histórico da sociedade e da profissão, nos últimos anos vem concentrando esforços na reformulação das Diretrizes Gerais para os Cursos de Graduação em Serviço Social, realizando debates nas 72 unidades acadêmicas filiadas, culminando em Oficinas Regionais e Nacionais. O produto destes debates foi o Documento de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, aprovado em Assembléia Geral da Associação e entregue ao Conselho Nacional de Educação do MEC (Ministério Da Educação E Cultura), em março de 1997. Neste documento está retratado, entre outras questões referentes à formação profissional, o perfil profissional do Assistente Social:

- informado, crítico e propositivo, que aposte no protagonismo dos sujeitos sociais;
- versado no instrumental técnico-operativo;
- pesquisador, que invista em sua formação intelectual e cultural e no acompanhamento histórico-conjuntural dos processos sociais para extrair potenciais propostas de trabalho;
- que tenha capacidade de argumentação e negociação na defesa de suas propostas junto às instâncias demandatárias.

E, principalmente, que construa a consolidação do Projeto Ético-Político da profissão, reforçando os princípios da liberdade, da autonomia, da democracia, da justiça social, que se desdobra na defesa intransigente dos direitos humanos, apregoados pelo Código de Ética Profissional do Assistente Social.

Tais elementos indicam uma tendência de superação da formação profissional na perspectiva restrita das especializações, salientando-se a preferência por um profissional competente em sua área de desempenho, generalista em sua formação intelectual e cultural, munido de um acervo amplo de informações, em um mundo cada vez mais globalizado, capaz de apresentar propostas criativas e inovadoras em seu campo de trabalho” (Koike et. al., 1997, p.81).

As considerações acima expostas apontam os desafios do Serviço Social para o próximo milênio, ficando evidente que a afirmação do Serviço Social como profissão, passa obrigatoriamente pela necessidade imperiosa de valorização do conhecimento.

Enfim, o serviço social é um trabalho especializado, que interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ídolo-política dos indivíduos sociais. O assistente social, juntamente com outros profissionais, contribui na criação de consensos na sociedade. Estes consensos são em torno de interesses de classes fundantes, ou seja, dominantes e dominadas, reforçando a hegemonia vigente ou criando uma contra-hegemonia no cenário da vida social.

Neste sentido, é preciso que o assistente social esteja atento ao tempo presente e interprete as demandas emergentes, versando formas alternativas de ação em diferentes contextos e instituições.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

3.1. A evolução histórica dos projetos educacionais no Brasil.

Compreender o presente é analisar o passado, relacionando-o aos fatos históricos que marcaram a trajetória de determinados fenômenos, incluindo as incidências que influenciaram os rumos da situação vigente.

Nesta perspectiva é que o presente texto pretende enveredar pela história da educação brasileira, fundamentado em estudos de diversos autores que conseguiram resgatá-la analiticamente, iluminando momentos importantes do passado, tendo como referência Severino (1986) e Romanelli (1987).

A descrição de fatos históricos, a partir de 1500, faz-se necessário por entender-se que diversas características que marcaram o processo histórico da Educação no Brasil desde a colonização, ainda estão presentes. Os resquícios do conservadorismo, da ética moralista impregnada por uma perspectiva religiosa e o processo de laicização do ensino, deixaram marcas na postura das políticas educacionais brasileiras, até no momento em que se descortina o novo milênio.

No Brasil Colônia (1500 a 1822), a educação estava intimamente relacionada à elite e à Igreja Católica. O catolicismo, como religião tradicional dos colonizadores, foi implantado no Brasil, impregnando fortemente o *ethos* religioso dos indígenas locais e dos escravos africanos, grupos alvo do trabalho de evangelização realizado pelos padres católicos.

Portanto, o catolicismo, com os seus valores, influenciou profundamente a vida social e cultural da Colônia, passando a ser a religião oficial do país, na época do Império.

A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e defesa dos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo em que fundamentava a sua legitimação junto aos segmentos dominados, pela exploração da maioria por uma minoria.

O amor ao próximo, a fraternidade, o reconhecimento da igualdade de todos perante Deus constituem os grandes princípios da pregação cristã, tanto na evangelização como na educação. Isso permitiu à Igreja conviver com situações sociais de extrema opressão como a escravidão e a exploração no trabalho.

A concepção de mundo cristã e humanista é plenamente compatível com a ideologia liberal que ia se fazendo presente no Brasil sob o impacto da própria evolução do capitalismo mercantil europeu e que começava a se tornar também a ideologia das elites brasileiras.

Esta elite, representada pela aristocracia agrária, setor tradicional da burguesia, pactuou com essa idéia até que, em tempos mais modernos, nessa burguesia começa a predominar, no seu projeto sócio-econômico e político, o conflito com a ideologia religiosa, descartando-a junto com o setor tradicional dessa mesma burguesia.

O segmento dominante, detentor do poder político e econômico, tinha também que ser detentor dos bens culturais, que eram importados da Europa.

A sociedade, formada por uma minoria de donos de terras e senhores de engenho, e a maioria de agregados ou escravos, não valorizavam a educação pois a atividade produtiva da época – agricultura rudimentar e trabalho escravo – não exigia preparo de mão-de-obra.

Portanto, a educação jesuíta – sedimentada pelo espírito da contra-reforma, isto é, com enérgica reação católica contra o pensamento crítico – e o apego às formas dogmáticas de pensamento, que revalorizavam a escolástica reafirmando a autoridade da Igreja, vinham ao encontro a estrutura social vigente. Ressalte-se que a ação jesuíta no mundo tinha como objetivo o recrutamento de fiéis e servidores.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio a realidade de vida da colônia, destinado-se apenas a oferecer cultura geral básica, sem preocupação com a qualificação para o trabalho. Esta forma de ensino não contribuía para as modificações estruturais da vida social e econômica da país.

A presença do Príncipe Regente no Brasil, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal foi a criação dos primeiros cursos superiores, não confessionais, na Colônia, com o intuito de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre que compunha a Corte, abandonando o empenho em relação aos demais níveis de ensino. O ensino secundário, de caráter propedêutico, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto de aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, era próprio de um sistema escolar fundado na ordem social escravocrata.

Fato importante ocorreu em 1759, quando o Marquês de Pombal, influenciado pelo Iluminismo político-filosófico europeu, pôs fim ao monopólio educacional do Jesuítas: foram feitas alterações na organização do Ensino e no seu conteúdo foram acrescentadas informações científicas, surgindo o Ensino laico público. Porém, a essência da

educação não se transforma, a perspectiva do pensamento do Marquês de Pombal vinculada ao enciclopedismo, que resultou na expulsão dos jesuítas de Portugal e de seus domínios, não se desvinculou da cultura transplantada e expandida pela ação pedagógica dos jesuítas.

Do momento de expulsão dos Jesuítas do Brasil até a primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico, transcorreram-se treze anos. O leigos começam a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da Educação. Porém não mudaram as bases da educação, pois o contingente de professores era preparado nos Colégios Jesuítas, continuando com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina.

Sobre isso comenta Severino (1986, p.68):

... em todo este longo período de Colônia e Império, a evolução do Sistema Educacional do país, tanto do ponto de vista organizacional como do ponto de vista de sua função social, foi pouco significativo. O seu desenvolvimento seguia, com precariedade, apenas as exigências imediatas, não obedecendo a nenhuma Política Educacional sistemática e planejada. Não se contava com a educação para a implementação de um projeto histórico de desenvolvimento para o país.

A partir do século XIX, no Brasil, surge uma estratificação social, mais complexa do que a predominante no período colonial. A presença de uma camada intermediária fez-se cada vez mais visível, principalmente na zona urbana, onde se radicou. A mineração foi um dos fatores que contribuíram para o surgimento desta classe social.

A participação da classe média intermediária passou a ser mais ativa, menos pelo comprometimento político que exercia do que pelas atividades a que estava relacionada, tais como: artesanato, o pequeno comércio, a burocracia. Foi nesta camada intermediária que surgiram os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e, principalmente, à política.

Após a independência do Brasil, em 1822, foram criadas, em 1827, duas faculdades de Direito – uma em São Paulo e outra em Recife – onde se formavam as elites

para ocupar os principais cargos na administração pública, na política, no jornalismo e na advocacia.

Apesar da Constituição do Império defender o princípio da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, o ensino fundamental permaneceu em completo abandono, de tal forma que, ao final do Império "o país tinha cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos". (Gadotti, 2000, p.26)

Verifica-se, portanto, que embora já existissem duas camadas distintas freqüentando a escola, a educação das elites rurais permanecia.

No período Colônia-Regência, fica evidente a preocupação exclusiva com a criação do Ensino Superior e o abandono total aos demais níveis de ensino, mantendo-se a educação aristocrática do início da Colônia.

Ressalte-se que a forma assumida pelo ensino superior, de currículo universalista e humanístico, acabou por influenciar, ou mesmo condicionar, a estrutura do ensino secundário.

Na seqüência do tempo, no período da República Velha (1889-1964), destaca-se, por parte da política educacional do Estado, o abandono da ideologia católica e o progressivo predomínio da ideologia liberal, própria de uma burguesia leiga, que se situa mediante uma longa e lenta luta, característica de um real confronto entre as novas camadas dominantes e a Igreja Católica.

A proclamação da República, em 1889, rompe com o Regime do Padroado; há uma nova tendência de separação entre o Estado e a Igreja que se acentuava cada vez mais. O laicismo é a forma encontrada pelo Estado para recusar a ingerência.

A partir da Primeira República, ocorreram diversas reformas, porém, sem êxito para os problemas educacionais mais graves. Até a década de 20, portanto, a educação comportou-se como um instrumento de mobilidade social, no sentido mais amplo do termo.

As classes médias urbanas valorizavam a educação como a principal via de ascensão, prestígio e integração no universo dos extratos dominantes. E a classe dominante utilizava a educação como distintivo de classe.

O período de transição da sociedade oligárquico-tradicional para urbano industrial, entre 1930 e 1960, determinou novas exigências educacionais. Se na estrutura anterior (oligárquica), as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população e nem pelos poderes constituídos, no capitalismo industrial há necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, ou do consumo que essa produção acarreta. Portanto, onde se desenvolvem as relações capitalistas, surge a necessidade da leitura e escrita, como pré-requisito para concorrer no mercado de trabalho.

No período em questão, o sistema brasileiro era dualista, isto é, de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais para os pobres e, de outro, para os ricos, o ensino secundário, articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso. A expansão do Ensino, em decorrência da demanda que a urbanização crescente impôs, não alterou a estrutura interna do sistema educacional, que continuou um sistema rígido, seletivo e discriminatório, expressando uma defasagem entre educação e desenvolvimento, marginalizando boa parte da população e não correspondendo às necessidades da expansão econômica, devido à manutenção do modelo antigo de educação.

No final dos anos 50 e início da década de 60, apareceu, mais nitidamente a crise do sistema educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atendeu, principalmente, a interesses de ordem política do que os interesses sociais e econômicos que surgiam no momento, demonstrando a incapacidade do poder político em absorver esta crise.

Nesse sentido, a própria defasagem deixava de ter funcionalidade, inclusive para a própria estrutura de dominação vigente.

Após 1964, com a redefinição do processo político e econômico ocorreu o agravamento da crise no setor educacional, num cenário diferenciado, cujos atores principais – estudantes e professores – já possuíam um certo grau de politização. Surgem, então, os conflitos de interesses: de um lado visando inovações e expansão de oportunidade e, de outro, tentando frear as inovações, permitindo, com limites estreitos apenas, a expansão da oferta de ensino.

O novo regime (ditadura em 64) é tecnoburocrático e extremamente autoritário: seu lema é desenvolvimento com segurança. O poder executivo torna-se forte e concentrador, centraliza e moderniza a administração pública e faz crescer todas contestações políticas e sociais reprimida pela força policial.

Nesse regime de poder, o Estado dispensará também a ideologia religiosa da Igreja Católica. A nova política educacional tem caráter puramente mercantil: o que se quer é a produtividade, o baixo custo da mão de obra numerosa mas com qualificação permanente, técnica e disciplinada, adequada ao sistema econômico vigente e à sua manutenção.

Ocorre o processo de “modernização da educação”, que de modo geral, teria como função integrar melhor o Brasil na expansão capitalista ocidental e mantê-lo, todavia, em posição periférica, trazendo inúmeros conflitos de interesses, com a presença de instituições e atores internos e externos.

Para entender o sentido que tem a ‘modernização’ para o sistema educacional, segundo Romanelli (1987), é preciso explicitar quais estratos sociais controlavam o poder e as relações de classe existentes. Os setores envolvidos com a Revolução de 64 eram: os empresários e a classe média, os chamados ‘setores modernos’ de ambas as classes; o setor da burguesia empresarial, que se organizou na Grande Empresa (inclusive se aliando aos setor externo) e, os setores da classe média, que se escudavam no Estado Empresarial e na Grande Empresa, principalmente nos militares, que tinham como

missão fortalecer o capitalismo. Mas deve-se considerar que a educação, concebida como um instrumento que serve a todo o aparato do Estado para criar condições infra-estruturais do desenvolvimento do capitalismo, mantendo e reforçando a estrutura dominante, também sofre pressões de posições divergentes.

Estas divergências são evidenciadas historicamente na organização do Ensino de 1º Grau, semi-profissionalizante, para atender os interesses da empresa e, no Ensino de 2º Grau, que não consegue atender esses interesses, sendo uma estratégia na política de desvio da demanda da Universidade.

Mas a modernização da Universidade atendeu interesses de ambas as partes. Apesar da Universidade ter o papel de mobilizadora das classes sociais, na convergência de interesses, isto lhe foi retirado.

A retomada da expansão criou hierarquias ocupacionais mais complexas, com uma demanda de recursos humanos que deveriam ser oferecidos pela universidade, mas, também retirou das profissões técnicas de nível superior alguns prestígios, pois esvaziou as funções de comando, repercutindo nos níveis salariais do profissional qualificado.

Outra consequência foi o aumento dos cursos de baixa qualidade, explorados pela iniciativa privada, ampliando a concorrência com profissionais qualificados, provocando uma queda real nos salários destes profissionais, comprometendo a mobilidade social que era oferecida pelo ensino superior.

A modernização tem servido, portanto, à manutenção de uma estrutura de dominação, através da despolitização, eliminação de lideranças políticas, eliminação da participação social, foco em que atuavam as universidades.

Enfim, a Política Educacional Brasileira, tanto na ideologia católica, quanto na ideologia liberal ou na tecnocrática, não alcançou as camadas populares. A injusta

distribuição dos bens culturais continuou correspondente à desigual distribuição dos bens econômicos.

A reflexão sobre o período de transição, da ditadura militar para o contexto de abertura, fundamenta-se nos estudos do sociólogo e educador José Wellington Germano.

Para Germano (1994), a prioridade do Brasil após 64 era construir o “Brasil-potência”, atendendo os interesses militares e burgueses. O Estado atuava como estruturador e fomentador do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Para isto, o Estado ampliou intensamente seus gastos, em função da acumulação de capital, expandindo as suas próprias atividades econômicas e protegendo o capital privado. O resultado disto é o endividamento interno e externo, a crise fiscal e, finalmente, a quebra do Estado.

No discurso oficial, o objetivo declarado da Política Educacional é a busca da equidade social, conforme cita Germano (1994, p.266):

Período 1964-1974 – consolidação e auge do Regime Militar – foram definidas reformas de Ensino superior e ensino de 1º e 2º graus, visava democratizar o acesso à educação escolar fornecendo a todos uma igualdade de oportunidades perante o mercado de trabalho;

Período 1975-1985 – crise econômica e crise política – a política educacional faz críticas contundentes à concentração de renda, faz, igualmente, apelos 'participacionista' e se propõe a ser um instrumento de correção das desigualdades sociais. O próprio sistema educacional seria assim uma instância de geração de emprego e renda, assumindo, portanto, a função de aparelho produtivo.

Na prática, a política educacional pós-64 caracterizou-se por constituir-se em um mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola. Este fato é decorrente da exclusão social e econômica de grande parte da população brasileira.

Descreve-se a seguir as prioridades dos governos no período em questão, para compreender os reflexos das posições governamentais na Política Educacional:

- Governo Humberto Castelo Branco (1964-1967): missão de combate à inflação. Promulgou a Nova Constituição, concedendo ao Presidente da República poderes mais amplos;
- Governo Arthur da Costa e Silva (1967-1970): administração com saldo positivo no plano habitacional, transporte, educação e saúde pública;
- Governo Emílio Garrastazu Médici (1970-1974): realização de grandes obras, por exemplo a Rodovia Transamazônica, entre outras;
- Governo Geisel (1974-1979): desenvolvimento de grandes projetos econômicos, diretamente vinculados à acumulação do capital e financiados com grandes recursos externos;
- Governo Figueiredo (1979-1985): efetuar o pagamento dos juros da dívida externa, suplantando todas as demais metas econômicas para evitar a inadimplência.

O Ciclo da crise econômica no Brasil teve início em 1981, levando o país à recessão, com grande índice de desemprego, aumento da inflação e compressão salarial. É neste período que o governo brasileiro passa a submeter-se aos ditames do FMI - Fundo Monetário Internacional.

Neste contexto de efervescência política que o país atravessava é preciso enfocar as Reformas da Política Educacional, compreendendo ser esta uma das facetas da política social, que consiste numa estratégia utilizada pelo Estado, voltada para o chamado desenvolvimento econômico, com o objetivo de interferir na correlação de forças sociais que se defrontam em um determinado contexto histórico. Ela expressa, de certa maneira, as

relações entre Estado e Economia, demonstrando, por conseguinte, a existência de uma unidade entre política econômica e política social.

A Lei 5.692/71 trata da Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, porém serão analisadas mais as questões pertinentes ao Ensino de 1º Grau, por ser este o foco da presente Pesquisa. Os dois fundamentos essenciais da referida Lei são:

- A extensão da escolaridade obrigatória, primário (1º a 4º série) mais ginásio (5º a 8º série), visa absorver, temporariamente, a força de trabalho “supérflua”, regular o mercado de trabalho e atender a demanda social;
- Generalização do Ensino profissionalizante – 2º grau – ensino médio.

O Estado, portanto, produz – aparentemente – igualdade de oportunidades e neutralidade em função das classes, como uma estratégia de hegemonia. O Ensino Primário/Médio, expressa interesse em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo, dando ao estudo a conotação de caráter individual.

A democratização do ensino, um dos fundamentos da reforma, não dizia respeito à gestão participativa e transparente do aparelho escolar, à livre circulação de idéias, ao exercício da cidadania, mas, à ampliação de oportunidades de acesso a escola, do aumento no número de anos de escolaridade obrigatória e à tentativa de diminuir as taxas de evasão e repetência escolar.

A propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores, tal como ocorreu no nível superior. Assim, configurava-se o uso da repressão e censura ao ensino; a introdução de disciplinas calcadas na Ideologia de

Segurança Nacional; o fechamento dos diretórios e grêmios estudantis e sua respectiva substituição pelos denominados “centros cívicos escolares”, devidamente tutelados e submetidos às autoridades oficiais” (Germano, 1994, p.168).

Essa afirmação demonstra que entre o discurso político e a prática há um longo caminho a percorrer e o estudo da política educacional, levando em conta suas múltiplas dimensões, demonstra que não obstante a expansão das matrículas, os problemas crônicos da educação fundamental permaneceram retratados através dos seguintes indicadores:

- Os gastos com a educação continuaram insuficientes, a começar pelas condições insatisfatórias dos prédios escolares;
- O número de professores leigos aumentou, principalmente na região nordeste;
- Os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram agudo processo de deterioração.

Enfim, apesar de ter ampliado o contingente popular com acesso à escola, foi proporcionado a eles uma educação de segunda classe, isto é, de baixa qualidade.

Esta situação é representada pelas taxas de evasão e repetência que se mantiveram elevadas. Portanto, privilegiou o topo da pirâmide social.

Na complexidade do contexto político e econômico deste período da História do Brasil, destacam-se outros pontos que considerados relevantes na Política Educacional e que caracterizam o processo histórico.

O quadro que se apresenta no país, principalmente no período de 1974-1985, é alarmante, eclodindo diversos fenômenos tais como: a economia começa a apresentar problemas devido aos aumentos súbitos do petróleo, fazendo um verdadeiro estrago no balanço de pagamentos do Brasil, acrescido da queda do índice de crescimento econômico e o

aumento da inflação; a derrota sucessiva do governo nas eleições de 74-76-78; a ebulição de movimentos que denunciavam as degradantes condições de vida do povo, como o Movimento do Custo de Vida em 1979, iniciado pelas donas de casa, a atuação das CEBs (Comunidade Eclesiais de Base) e Associação de Moradores; no âmbito do movimento sindical e popular, crescem as mobilizações contra o arrocho salarial e as greves voltaram a acontecer após o longo período de repressão. Este e outros problemas revelam que a crise econômica é uma realidade – e não mais uma ameaça – que afeta a legitimidade do governo.

O Regime procura, então, tornar-se hegemônico e, tentando conquistar a adesão espontânea das massas populares, atenua, conseqüentemente, o uso da força e da repressão. O aspecto repressivo, que predominava no tocante à gestão da força de trabalho, começa a ser substituído por uma outra estratégia, que privilegiava o ‘transformismo’, ou seja, a cooptação da força de trabalho, das suas organizações e dos seus movimentos sociais.

Neste sentido, a exclusão dos dominados – do ponto de vista econômico, político e social – começa a ser revista nos planos oficiais, sendo que as questões sociais passam a ser vistas como questões políticas, enfatizando a ‘integração social’, o ‘redistributivismo’ e os apelos ‘participacionistas’.

Esta tendência é claramente expressa nos Planos Nacionais de Desenvolvimento que sucederam a este período, especificamente o II e o III PND, que na sua essência traduzem o ‘transformismo’, ou seja, de um lado neutralizando a oposição, através da cooptação das classes subalterna, anulando o discurso democrático. De outro, atendiam as necessidades efetivas, indispensáveis à sobrevivência popular, como artifício de materialização dos discursos ideológicos. Os programas atendidos eram referentes à saúde, alimentação, habitação, educação etc., portanto, àqueles considerados vitais. Entre os programas ‘vitais’, pode-se citar os referentes à saúde, alimentação, habitação, educação, etc.

Na Política da Educação também haverá uma mudança de forma, ‘o tecnicismo’, o ‘produtivismo’ e a despolitização da Educação transformam-se, no âmbito do discurso oficial. As políticas sociais, portanto, são revestidas de uma conotação ideológica que as relacionam com uma ação voltada aos "carentes". A política educacional também é encarada desta forma como questão política. aos ‘carentes’. Isso ocorre porque o objetivo manifesto dessas políticas é agir como mecanismo de correção das desigualdades sociais.

Esta mudança aparece no âmbito do MEC (Ministério da Educação e Cultura), através do III Plano Setorial de Educação e Desportos (PSEC, 1980-1985).

Correspondendo a este cenário, são institucionalizados Programas Educacionais de caráter compensatório e informal, destinados aos pobres, com o intuito de geração de renda, adotando como metodologia de trabalho a participação comunitária: O Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as populações Carentes Urbanas (PRODASEC), criados em 1980.

Porém, estes Programas, na verdade, não tratavam de diminuir a desigualdade, mas sim de manter a subalternidade do exército industrial de reserva, utilizando a ‘pedagogia do consenso’. Portanto, não se obtém a justiça social pois as bases da desigualdade permanecem e até mesmo são agravadas ao longo desta década.

O legado deste período (abertura) para a Política Educacional Brasileira, sinteticamente descrito neste texto, é:

- Rede Pública Escolar praticamente demolida;
- dramática situação do professorado de 1º e 2º graus (péssimas condições de trabalho, salários desvalorizados, formação profissional decadente em qualidade etc.);

- privatização progressiva do Ensino;
- falência qualitativa do 1º Grau, atingindo o 2º Grau e, principalmente, a Universidade;
- corrupção, clientelismo, excessivo poder da burocracia, consumindo as verbas públicas destinadas à Educação;
- decadência da escola pública, o que contribuiu para o maior distanciamento entre as classes sociais, entre outros.

Enfim, a Política Educacional no contexto da 'abertura' trazia fortes apelos 'particionistas' e 'redistributistas' de toda ordem: crise fiscal do estado, institucionalização e ampliação do conflito, crise de legitimidade do regime e estagnação do ciclo produtivo.

Tal posição demonstra a mudança de forma com relação ao período anterior (auge do regime militar), mas, apesar do discurso democrático, continuava a discrepância entre o discurso e a prática do Estado.

É evidente que este processo histórico repercute na Política Educacional da contemporaneidade, num movimento contínuo, pois o Estado não se constitui um bloco monolítico, evidenciando a existência de conflitos num jogo de forças e de poder que expressam ora o verdadeiro anseio da sociedade ora impondo os interesses das classes dominantes.

3.2. Perspectiva contemporânea da política educacional brasileira.

Neste momento torna-se importante destacar algumas pontuações significativas sobre o tema acima descrito, visando contextualizar a sociedade brasileira no sentido amplo e, especificamente, na Política Educacional.

A expressão ‘globalização’ está presente no mundo contemporâneo, sendo abordada em diferentes formas, por diversos autores, em razão da sua extensão em diferentes áreas de influência.

Para compreender a globalização como um processo histórico relacionado ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, é preciso recorrer aos estudos de Ianni (1995), que descreve os ciclos de grande envergadura na história do Capitalismo, para, posteriormente, tecer ponderações referentes à globalização.

Desta forma, afirma Ianni (1995) que no Primeiro Ciclo, o modo de produção capitalista organizou-se em moldes nacionais. Revolucionaram-se as formas de vida e trabalho - locais, regionais, feudais e comunitárias - e instituiu-se a produção de mercadorias, de valores de troca, compreendendo-se a dissociação entre trabalhador e a propriedade dos meios de produção, o mercado, a mercantilização crescente das forças produtivas e relações de produção. A sociedade civil, compreendida por grupos, classes, movimentos sociais e partidos parece sintetizar-se no Estado.

No Segundo Ciclo, o capitalismo organizado em bases nacionais rompe fronteiras, desenvolve-se e prospera os sistemas mundiais. Estes sistemas mundiais são sempre centralizados; metrópoles simbolizando países dominantes e coloniais, dependentes ou associados. O comércio, a busca de matérias-primas, a expansão do mercado, o desenvolvimento das forças produtivas, a procura de outras e novas fontes de lucros, tudo isso institui colonialismos, imperialismos, sistemas econômicos, sistemas mundiais, em geral centralizados em capitais de nações dominantes. Portanto, a acumulação do capital, o

desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção tendem a localizar-se no país dominante, imperialista, central.

Consequências deste processo, segundo Ianni (1995), são detectadas nas novas transformações sociais: padrões e valores sócio-culturais de inspiração nacional pragmática, técnicas e procedimentos mercantis, alterações contratuais, os grupos e classes sociais são constituídos com base na propriedade da força de trabalho e dos meios de produção, além de outras.

O capitalismo, no Terceiro Ciclo, atinge escala propriamente global. Os processos de concentração e centralização do capital adquirem maior força, envergadura e alcance. Invadem cidades, nações e continentes, formas de trabalho e vida, modos de ser e pensar, produções culturais etc.

Nesta reflexão do desenvolvimento do modo de produção capitalista e o processo de globalização, verifica-se a passagem de um modo de vida advindo da sociedade capitalista industrial para outro, exigido pela égide do capitalismo financeiro, com suas novas formas de acumulação e consumo.

A globalização, portanto, pode ser entendida “como o resultado da multiplicação e da intensificação das relações que se estabelecem entre agentes econômicos situados nos mais diferentes pontos do espaço mundial, de forma que suas atividades realizadas em um determinado âmbito de ação, funciona como unidade” (Martins, 1998, p.32).

O termo globalização refere-se, ainda, à forças supranacionais que, sem ter compromisso com suas bases territoriais de origem, condicionam, por toda parte, o funcionamento das sociedades nacionais.

As sociedades contemporâneas, a despeito das suas diversidades e tensões internas e externas, estão articuladas numa sociedade global – sociedade global

compreendida como a relação de processos e estruturas sociais econômicas, políticas e culturais – ainda que, operando de modo desigual e contraditório.

A globalização traz em seu bojo, portanto, implicações em todos os níveis: espaciais, temporais, sociais, culturais, ambientais etc. que, pela amplitude e profundidade das análises existentes de diversos autores, seria inviável contemplá-la aqui para os fins deste trabalho.

Em relação ao mundo do trabalho, vem ocorrendo uma nova divisão internacional – do trabalho e da produção – com mudanças quantitativas e qualitativas, com a transição do Modelo Fordista para o Toyotista de produção. Desta forma, o processo de inovação tecnológica, as novas formas de automação e robótica, bem como a flexibilização produtiva com a precarização das relações de trabalho e o crescimento do desemprego, que se torna estrutural por ter ocorrido a racionalização do processo produtivo, traz inúmeras consequências.

O padrão flexível de organização da produção, modifica as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho; torna o trabalhador polivalente, levando-o a ajustar-se as novas exigências da produção. A flexibilização envolve um rearranjo interno e externo da classe operária, em âmbito nacional, regional e mundial. Ocorrem também, as migrações de empregos de uma região para outra, diminuindo o custo da mão-de-obra.

Todas estas alterações, na dinâmica das forças produtivas mundiais e a universalização das instituições que sintetizam as relações capitalistas de produção, tem recriado diferentes aspectos da questão social, principalmente com o desemprego cíclico e estrutural, que leva ao aumento do contingente de população em condição de exclusão social.

Os vários aspectos da questão social, portanto, convergem para o fenômeno do desemprego, acentuando a gravidade da questão social e das tensões que a constituem.

A economia global, contemporaneamente, está numa encruzilhada: o processo de reestruturação econômica levou o mundo em desenvolvimento à fome e grandes parcelas da população ao empobrecimento. A nova ordem financeira internacional parece nutrir-se de exclusão social e degradação ambiental.

Os dados estatísticos, revelam a veracidade desta análise, por isso serão citados alguns para ilustrar. Segundo estimativas das Nações Unidas (citadas em Vieira, 1997), há atualmente nos países em desenvolvimento, cerca de 1,3 bilhões de pobres – cerca de 2 bilhões se considerar-se os que vivem próximos ao limiar da pobreza. Cerca de 2,5 bilhões de pessoas sofrem de doenças ligadas à insuficiência ou contaminação da água e à falta de instalação sanitária.

Sabe-se, porém, que o aumento dos níveis de pobreza em todas as regiões do mundo não se deve a escassez de recursos econômicos, mas às consequências do modelo econômico adotado.

O padrão mundial de desenvolvimento e acumulação está assentado não só no capital e no seu poder de coerção, mas também no domínio das informações, no saber e nas novas tecnologias, pois, o mundo do trabalho, torna-se cada vez mais exigente, excludente e discriminatório.

Por outro lado, a cultura – em escala mundial – é difundida através de padrões e valores socioculturais, políticos, religiosos, divulgados pela mídia impressa e eletrônica. Esta influência, monopoliza informações e interpretações em todo mundo.

O processo de globalização, como a própria palavra expressa, rompe as fronteiras nacionais, relacionado os pontos antes separados como interno/externo, mundial/nacional. A cultura mundializa-se e se internaliza dentro de todos os homens.

Neste processo, há a aproximação do distante e o afastamento do que é próximo. Isto é, o global e o local influenciam-se reciprocamente. O processo de globalização

política produz, paralelamente, a mundialização da economia, derivando na perda da autonomia e do poder político dos Estados Nacionais. A presença, no cenário político mundial, de organizações transnacionais (OEA, ONU, BM etc.)² de instituições financeiras (FMI³, BM) e de empresas multinacionais, muitas delas com movimento financeiro maior que a maioria dos Estados Nacionais, minimiza o impacto das decisões deste últimos, não só nos temas que afetam o globo ou certas regiões, mas em questões de interesses apenas para determinadas nações.

Acompanhando a lógica racional do mercado mundial, numa perspectiva neoliberal – que declara que a intervenção do Estado, por ser desnecessária, é um atentado à liberdade – no momento atual ocorre a minimização do Estado. Ou seja: o livre jogo do mercado – não intervindo nas relações trabalhistas nem controlando os preços dos produtos e salários – está levando a um aumento da exclusão social sem precedentes na história. Especificamente no caso brasileiro, como um país em desenvolvimento, não consolidou-se ainda o pacto social e político consubstanciado no Welfare State, onde há ainda a crise das políticas sociais e sua subordinação às políticas ortodoxas de estabilização da economia (privatizações e restrições dos gastos públicos).

Este processo demarca o giro operado pelo novo contexto internacional, posto pela reestruturação do capitalismo, implementando uma orientação política macroscópica, como visto anteriormente neste texto, para promover a integração mais rigorosa ao sistema econômico mundializado. O Brasil, participa desta integração, conforme as exigências do grande capital, sucumbindo-se de forma subalterna.

Cabe ressaltar, que estas exigências do grande capital, foram formuladas sinteticamente na reunião de novembro de 1989, envolvendo o FMI (Fundo Monetário

² OEA - Organização dos Estados Americanos; ONU - Organização das Nações Unidas; BM - Banco Mundial.

³ ** FMI - Fundo Monetário Internacional.

Internacional), o Banco Mundial, funcionários do governo norte-americano e economistas latino-americanos, e ficou conhecida como "Consenso de Washington".

Estes desafios incidem sobre a Educação, que passa a ser prioridade no mundo, pelo menos no discurso político-ideológico, e diversos países se mobilizam, realizando grandes Conferências e Encontros Internacionais promovidos sob a égide de diversos organismos internacionais: ONU, UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, CEPAL. Entre estes eventos destacam-se:

- Conferência Mundial de Educação - Jomtien - Tailândia (1990);
- Cúpula de Nova Deli - Índia (1993);
- No espaço latino-americano- mobilizações da CEPAL (1990 E 1992);
- Conferência Nacional de Educação para todos - Brasil (1994);
- UNESCO - Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - (Relatório - 1996);
- VI Conferência Íbero-Americana da Educação - Chile (1996).

De forma geral, o consenso político ideológico declarado nos discursos oficiais, por estas organizações e pelos países consignatários destes eventos, vinculam a educação à condição de meio fundamental para o progresso pessoal, social, econômico e cultural, bem como é considerada fonte de renovação tecnológica, ferramenta para a formação de recursos humanos visando atender as transformações produtivas. Enfim, vinculam-na à preparação para o mundo do trabalho, com o intuito de formar para a competitividade.

Declaram, como direito fundamental de todos a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) segundo enfoque

ampliado, orientado para uma "Educação Inclusiva"⁴, firmando compromisso com um projeto de educação mundial.

Porém, a Educação Inclusiva, conforme dita nos discursos políticos, ficou definida pelo princípio da focalização, ou seja, o Estado tem por obrigatoriedade garantir apenas o Ensino Fundamental (faixa etária de 7 a 14 anos), desresponsabilizando-se pelo Ensino Médio e ainda solicitando a partilha da sua responsabilidade com a sociedade civil, recorrendo a diversas formas de envolvimento da mesma.

A inclusão é portanto, restrita a um delimitado segmento da população, devido a própria racionalidade econômica ou pelas exigências da produção. Ressalta-se que esta inclusão deverá defrontar-se ainda, com os inúmeros mecanismos de exclusão presente na sociedade brasileira, para que possam participar da escolarização básica. (Freitas, 1999, p.5)

No conjunto das proposições/prescrições, observa-se uma opção à primeira vista pela democracia participativa, solidária, crítica e criativa. Há que se considerar, no entanto, a lógica liberal e economicista que fundamenta a concepção de Educação deste Fórum Internacional, assumindo como função da educação a adaptação dos indivíduos e das sociedades às novas condições da economia e do modelo de crescimento mundial.

A complexidade destes processos político-econômico-sociais e culturais no âmbito mundial, se reflete na sociedade brasileira numa teia de ações e reações, como pode-se verificar neste rápido preâmbulo. Este quadro sócio-histórico não se reduz simplesmente a um pano de fundo para compreender a Política de Educação Brasileira nos tempos de hoje, ele afeta a vida de todos, sendo imprescindível sua análise como determinante

⁴ Inclusão escolar: significa possibilitar o acesso e a permanência com sucesso nas escolas e a possibilidade de gerir democraticamente a educação, mediante a incorporação da sociedade na definição das políticas educacionais. Significa garantir a todos um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do país e para garantia dos direitos básicos de cidadania e liberdade pessoal. (Freitas, 1999)

para entender, criticamente, a sociedade na qual se vive, para posicionar-se como cidadãos e profissionais.

Relacionar os reflexos do quadro acima exposto é uma tarefa contínua, pois quanto mais aproxima-se da realidade para tentar desvendá-la, mais complexa ela aparece.

Segundo Mello (1996), todas as transformações aceleradas que vêm ocorrendo no processo produtivo, as novas exigências da cidadania moderna, a revolução da informática e dos meios de comunicações de massa, a necessidade de se redescobrir e revalorizar a ética nas relações sociais, colocam desafios para a educação, tais como:

- responder à necessidade de um novo perfil de qualificação da mão de obra, onde a inteligência e conhecimentos são fundamentais (automação, robótica e informática);
- qualificar a população para o exercício da cidadania;
- lidar com os novos parâmetros de difusão de conhecimentos dados pela informática e meios de comunicações de massa;
- contribuir para recuperar/construir a dimensão social e ética do desenvolvimento econômico.

As reflexões de José Paulo Netto (1999), referente ao desencadeamento do processo mundial anteriormente referido, demonstram que realmente este é o ponto nevrálgico da situação social em que se encontra o Brasil. Demonstra que a Constituição de 1988 – cujo arcabouço jurídico-político estabelece uma política de cunho universalista, contando com mecanismos de gestão amplamente democráticos e articuladores de políticas setoriais de Saúde, Previdência e Assistência Social, mediante ações integradas de Proteção Social e

garantias de direitos sociais – chega ‘remando contra os ventos’ da ideologia neoliberal que sopra no mundo globalizado.

A consagração dos direitos civis, políticos e principalmente sociais, fruto de árdua luta dos brasileiros, depara-se com o estandarte neoliberal constituído pela desregulamentação, flexibilização e privatização, componentes inerentes à mundialização do capital.

Isto gera um impasse entre os trabalhadores – que lutam para viabilizar as conquistas jurídicas da nova Carta Magna – e os setores ligados ao grande capital, que tentam inviabilizá-las.

Netto (1999) traz à tona também, uma crítica ao atual governo Fernando Henrique Cardoso, especificamente no plano da políticas sociais, que durante o seu governo vêm sofrendo uma evolução negativa de recursos financeiros. Referindo-se à Educação, segundo estudos efetuados em 1998 pelo professor da Universidade de São Paulo, Carlos Eduardo Baldijão (apud Netto, 1999), no Programa do Ensino Fundamental, o corte de recursos foi de 15,28%, para exemplificar.

Estes, entre outros indicadores, apontam a direção social que o governo FHC imprime às políticas sociais e econômicas, favorecendo as oligarquias financeiras e sucateando os serviços públicos.

Segundo afirma Freitas (1999, p.54):

... a política de Educação brasileira estrutura-se atualmente, em torno de três eixos principais:

1. redimensionamento da função da educação – modificação de conteúdos e métodos de ensino pelas funções instrumentais e utilitárias;
2. reordenamento da administração/gestão educacional – efetivação da produtividade, o uso de estratégias e mecanismos de centralização da definição de políticas e da avaliação dos resultados, descentralização de execução e do controle do

processo e de otimização de recursos existentes e alocação de novos;

3. ampliação do espaço político da educação que supõe parcerias, acordos, consensos, gestão democrática e participativa.

É preciso, porém, reportar-se à dualidade e contradição presentes nas políticas sociais. Se para os setores que as estabelecem, na forma de serviços sociais, constituem meios de socializar os custos da reprodução da força de trabalho, preferível à elevação real dos salários que afeta diretamente a lucratividade da classe capitalista, para a classe trabalhadora estes serviços constituem-se como condição necessárias à sua sobrevivência, diante dos salários aquém das necessidades mínimas. E ainda, para aquelas parcelas da força de trabalho, alijadas momentânea ou até definitivamente do mercado de trabalho, são vitais.

Portanto, na Política Educacional, também encontra-se esta contradição, este movimento, possibilitando às classes populares espaço de luta para conquistar o "saber", instrumento imprescindível de poder.

Os profissionais da área de educação e o Assistente Social ao inserir-se neste contexto, não podem prescindir do conhecimento e aprofundamento desta problemática abordada, para elaborar uma visão crítica da Educação Brasileira e de seus desdobramentos no espaço local e, mais especificamente, na instituição escolar, para construir estratégias na efetivação do seu projeto profissional.

A Educação tem um papel significativo na reprodução social, na medida mesmo em que atua eficazmente na reprodução ideológica. Mas esta função reprodutiva da educação não esgota sua significação total: a educação, contraditoriamente, é também força de transformação objetiva das relações sociais, ou seja, a força da educação não tem sentido unívoco enquanto pura instância de reprodução. Contrariamente, os processos educacionais, no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias que comprometem o fatalismo da reprodução, quer ideológica quer socialmente,

atuando simultaneamente no sentido de transformação da realidade total. (Severino, 1986, p.50-1)

A educação pode também desenvolver e implantar discursos e ações alternativas, é nesta perspectiva que o Serviço Social pode contribuir significativamente, conforme haverá oportunidade de discorrer posteriormente neste texto.

A partir deste momento a reflexão envereda-se para o entendimento da instância global para a nacional, estabelecendo um diálogo com os Fundamentos da Educação Brasileira, a L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases) e os P.C.N. (Parâmetros Curriculares Nacionais), que estão, com certeza, impregnados destas determinações conjunturais, porém trazem em seu bojo alternativas de ação, completando dialeticamente os dois lados da mesma questão. Esta visão do movimento histórico-conjuntural da educação, supõem a existência de caminhos e descaminhos nas mediações que ocorrem entre escola-sociedade.

3.2.1. Fundamentos da Educação Brasileira

Será estabelecido, neste momento, um diálogo com os Fundamentos da Educação Brasileira, sem pretender-se, no entanto, que ele se encerre aqui, mas que possa instigar – através da sua leitura – um espírito reflexivo de forma a salientar-se que a concepção de mundo se evidencia pelo movimento contraditório expresso nas relações sociais e sempre presente numa sociedade, em dado momento histórico, influenciando - inclusive – o ordenamento jurídico de mesma.

Cabe ressaltar a concepção de educação que vem orientando o desenvolvimento deste trabalho:

Educação é a mediação para a construção da cidadania, contribuindo para a integração dos homens no tríptico universo do trabalho, da simbolização subjetiva e da mediação institucional da vida social. A educação política do povo, ou a educação para o conhecimento do ordenamento jurídico das liberdades públicas por parte de todas as pessoas e então a formação das consciências dos sujeitos sociais para a necessidade de sua afirmação no nível dos fatos e da vida real, e daí a luta por sua extensão (Saviani, 1996, p.112).

Retrocedendo um pouco na história, teve-se a oportunidade de verificar que, na evolução histórica da sociedade capitalista brasileira, o predomínio da vida urbana (cidade/indústria) sobre a vida rural (campo) e todas as conseqüências dela decorrentes, exigiram a generalização da Escola. Não é por acaso que a sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória, pois a escola é a instituição que propicia, de forma sistemática, o acesso aos conhecimentos eruditos necessários à participação dos cidadãos na sociedade, principalmente no que se refere à preparação para o processo produtivo.

No século XX ocorre, portanto, o advento da escola pública estatal, porém, atravessando o século até os tempos atuais, o projeto de política educacional não conseguiu atender quantitativa e qualitativamente os objetivos a que se propôs, apesar das diversas leis e reformas no sistema de ensino que acompanharam o romper deste século.

- **Leis de Diretrizes e Bases**

Avançando um pouco no processo histórico, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que visa fixar as diretrizes da Educação Nacional, estabelecendo parâmetros, princípios e os rumos da educação no país.

Serão utilizadas como referência teórica, as reflexões de Saviani (1999), que trata sobre a trajetória, limites e perspectivas da nova L.D.B. oferecendo a compreensão global do ordenamento jurídico-político da educação brasileira contemporânea e de Cury (1998), cujo texto analisa as perspectivas da Educação Nacional, considerando a mesma, Lei.

Iniciando este procedimento, é importante esclarecer que as **diretrizes** são os objetivos proclamados que indicam as finalidades gerais, as intenções últimas da Lei. Os objetivos reais, isto é, que indicam os alvos concretos da ação, estão nos títulos relativos as **bases** (organização), firmando os níveis, modalidades de ensino, formas de gestão, etc.

Percorrendo a tramitação de todo o Projeto de Lei no Brasil – Congresso e Senado, com inúmeras intercorrências de políticos representando interesses e facções diversas, entre elas a defesa da escola pública e, do outro lado, a iniciativa privada, cunhando concepções liberais e socialistas – diversos projetos foram apresentados. Após impasses e contradições deste a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, foi promulgada a nova L.D.B.

Apesar da mobilização organizada da comunidade e de educadores – desde o estabelecimento dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, instalado em 1987 – com o intuito de garantir pontos importantes referentes a reflexões do IV Congresso Brasileiro de Educação (Goiás, 1986), a L.D.B sintonizou-se, no final das contas, com a orientação política dominante que vem sendo adotada pelo governo federal, em termos gerais e especificamente, no campo educacional.

Na expressão de Cunha (apud Saviani, 1999, p.3):

A L.D.B. é minimista, compatível com o Estado Mínimo, idéia central da política atual dominante. Minimista porque ao invés de formular uma política global de educação, enunciando claramente suas diretrizes e forma de implementação, inscrevendo-as no texto do Projeto da L.D.B preferiu esvaziar o projeto que estava no Congresso, optando por um texto inócuo e genérico.

A política educacional brasileira, apesar de suas diferenças e desarticulações possui um denominador comum que a perpassa: é o empenho em reduzir custos e encargos e investimentos públicos, buscando sempre a parceria da iniciativa privada e das organizações não governamentais para, senão transferir responsabilidade, ao menos dividi-las.

O MEC tem seu papel reforçado dentro da Educação, em face das atribuições que a Lei de Diretrizes e Bases confere à União, ou seja, ele tem a tarefa de coordenar a política Educacional e articular os diferentes níveis e sistemas de ensino. Porém, a mesma LDB deixa muitas questões em aberto na sua tentativa de viabilizar as ações do MEC, fazendo com que persista na política educacional brasileira as marcas de sua história: a centralização, a instabilidade, a fragmentação e a descontinuidade

O conceito de Educação, por exemplo, é um conceito abrangente, corrigindo fragmentação e unilaterismos, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social, dependendo, portanto, das diferentes visões que se tem dos mesmos processos.

Nos seus princípios e fins, confirma os artigos 205/206 da Constituição Federal, com a valorização das experiências extra-escolares e a vinculação da educação ao trabalho e às práticas sociais.

No que se refere ao direito, dever e liberdade de educar, a L.D.B. garante como Ensino Público obrigatório e gratuito, o Ensino Fundamental, não incluindo o Ensino Médio, caracterizando a exclusão de grande parcela da população em idade escolar.

Neste mesmo item, esperava-se que a Lei fosse mais específica no que tange à regulamentação do direito a liberdade de Ensino. Da forma como ficou descrito no texto legal ofereceu grande margem de liberdade à iniciativa privada, aspecto que leva a mercantilização do Ensino.

De acordo com as críticas elaboradas por Cury (1998), destacam-se alguns eixos fundamentais na L.D.B. que possuem visão ambígua, favorecendo e ao mesmo tempo oferecendo riscos para a efetivação de um Ensino de qualidade, como direito constitucionalmente adquirido pelo cidadão brasileiro.

O primeiro ponto é a flexibilidade da Lei, que supõe a autonomia escolar, a desregulamentação cartorial e burocrática da educação, mas ao mesmo tempo, pode significar o descompromisso do Estado, a possibilidade de velar a precariedade do sistema de Educação, ou seja, das condições objetivas e adequadas para um ensino de qualidade.

Pode ainda, deslocar para a comunidade e o administrador, a responsabilidade das mazelas da educação e sua possível superação.

Este risco pode levar a improvisação, significando a manutenção do estabelecido sob outras formas.

Cury (1998) adverte, ainda, sobre a possibilidade de um sistema nacional de avaliação, juntamente com uma visão hierárquica da federação conduzir ao surgimento de uma avaliação única, uniforme, centralizada e quantitativa.

A avaliação posta desta maneira, descaracteriza a flexibilidade. O contraponto legal da avaliação trata da nova qualidade da federação, dando um novo perfil para a estrutura federativa do país, trazendo consigo a noção de colaboração dos entes

federativos entre si e de participação dos interessados. Se realmente esta determinação for seguida, possibilitará a emersão de uma avaliação única, pluriforme, descentralizada, cooperada e qualitativa. Assim como estas, outras questões polêmicas ‘borbulham’ sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pois as Leis costumam conjugar diferentes vozes e são permeadas por diversas intencionalidades, que estão presente numa dada sociedade em determinado momento histórico.

“A prática altera o campo do real e dentro dela as Leis” (Cury, 1998, p.75).

Em consonância com esta afirmação, destaca-se a seguir alguns pontos presentes na L.D.B., que vistos sob a ótica do Serviço Social, revelam espaços importantes que, conquistados, podem contribuir no processo de luta por uma Escola Cidadã. Vários artigos e incisos revelam a perspectiva de :

- democratização da escola - tanto na gestão administrativa, contando com a maior participação das famílias, quanto na articulação com a comunidade, visando maior integração escola-sociedade, fortalecendo os vínculos familiares;
- alterações na didática e nas relações professor-aluno, aproximando-se com a realidade social dos alunos;
- a garantia de serviços de apoio especializado, na escola regular, para crianças com necessidades especiais;
- capacitação para o professores de ensino regular, visando a integração de alunos com necessidades especiais para classes comuns;
- programas de suplementação alimentar; assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como se viu, intencionalmente ou não lança lacunas para maior enraizamento da escola na comunidade, uma intervenção efetiva na socialização dos alunos, uma melhor relação escola-comunidade que, se forem devidamente potencializadas, contribuirão na coesão de forças (educadores-alunos-famílias-comunidade) capazes de transpor os limites que marcam a educação brasileira na atualidade, efetivando direitos descritos na Lei, que deixará de ser 'letra morta'.

Outra questão presente na L.D.B., que convive também com a contradição, é o espaço dos Conselhos de Educação nacional, estaduais e municipais, que fica obscurecido na Lei, mas certamente não deve ser visto como um espaço fora de cogitação e sim um espaço a ser conquistado, contando com a mobilização dos maiores interessados pela Escola Pública de qualidade: os alunos e seus pais.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais**

Outro fundamento que perpassa a Educação Brasileira é o existente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por isso, considera-se importante direcionar algumas reflexões para ele.

Aproximar-se dos **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental – que constitui uma Proposta de Reorientação Curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e demais instituições relacionadas a educação – é o primeiro passo para compreender o que existe nas entrelinhas das diretrizes do governo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.Ns) constituem a regulamentação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que declara a necessidade de se propiciar a todos uma **formação básica comum**, o que pressupõe a formulação de um

conjunto de Diretrizes, capazes de nortear os Currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência remetida à União.

Portanto, os P.C.N. são concebidos como um referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo país, sendo uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículo.

O processo de elaboração desta Proposta teve como ponto de partida a análise realizada pela Fundação Carlos Chagas, de diferentes propostas curriculares de Estados e Municípios.

Segundo o Documento Introdutório, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998c, p.10-1) caracterizam-se por:

- apontar a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoio a escola na complexa tarefa educativa;
- mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade - cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade;
- contrapor-se às idéias de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências;
- apontar a importância fundamental de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;

- ampliar a visão de conteúdos para além de conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados;
- evidenciar a necessidade de tratar de temas sociais urgentes – chamados Temas Transversais – no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar;
- apontar a necessidade do desenvolvimento de trabalhos que contemplem o uso das tecnologias da comunicação e da informação, para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir;
- valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como mediadores do conhecimento socialmente produzido; destacar a importância de que os docentes possam atuar com a diversidade existente entre os alunos e com seus conhecimentos prévios, como fonte de aprendizagem de convívio social e como meio para a aprendizagem de conteúdos específicos, portanto, considerando este documento introdutório o papel da escola será “proporcionar uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias como família, no trabalho, na mídia, no lazer nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social.

Dentre as suas tarefas a escola deverá contribuir para:

- acolhimento e socialização do alunos;
- interação escola-comunidade (relacionamento flexível com a comunidade; favorecerá dos fatores político-socio-culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar);
- culturas locais e patrimônio universal (formar cidadãos em consonância com as questões sociais);

- relação entre aprendizado escolar e trabalho (metodologia que favorece também o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos).

Os itens que compõem as orientações contidas nos P.C.N. são: objetivos do Ensino Fundamental, o projeto educativo da escola, seleção de recursos didáticos, a contribuição a diferentes áreas de conhecimento, a constituição de uma referência curricular e os Temas transversais. Estes, serão abordados mais detalhadamente, por tratarem de temas sociais urgentes, portanto inerentes à prática social do Serviço Social.

Ao tratar dos temas transversais o documento relaciona, novamente, a Lei Federal número 9.394/96 em seu artigo 27, inciso I – “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, que deverão ser observados nos conteúdos da Educação Básica”.

Os temas transversais⁵ não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Os temas transversais são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, problemáticas consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial, guardando-se as diferenças e necessidades de cada região.

⁵ A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, são os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-las, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. (Brasil, 1998c, p.65).

De forma geral, o documento que trata dos Temas transversais está dividido em: fundamentos gerais sobre o tema específico e sua importância; aplicabilidade no âmbito escolar e conteúdo a ser desenvolvido.

Na tensão entre o discurso e a prática, a Lei e a sua concretização no cotidiano é que serão feitas reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e, dentro deles, sobre os Temas Transversais.

A Escola não pode ser pensada independente do modo de vida e de produção das condições de existência em seu conjunto, ou seja, de uma estrutura social determinada, contraditória e em movimento. Deve ser pensada sempre tendo como referência a sociedade concreta, da qual é parte integrante e indispensável, isto é, o conjunto das relações sociais próprias do capitalismo. (Franco, 1987, p.64)

Este pensamento espelha, de forma clara, como a escola deveria compreender os ditos temas transversais e inclusive amplia-los ou modifica-los, de acordo com a realidade local que, em suma, são parcelas em consonância com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade globalizada, exigindo da escola um posicionamento.

Mais um vez, depara-se com contradições, pois a interpretação e aplicação do conteúdo destes documentos podem atender a diferentes vertentes ideológicas. O mercado moderno valoriza a formação básica de qualidade, levado pelo desafio da qualidade e competitividade e visando, em última instância, condições mais favoráveis de lucratividade. Pela mesma via, a educação, instrumentalização fundamental da cidadania, pode possibilitar a intervenção na realidade para transformá-la.

Questões complexas pairam sobre os Parâmetros Curriculares. Do ponto de vista de diversos educadores, entre eles Coll (1998), Braga (1999), dentre outros, o Currículo⁶ deve possibilitar a construção de posturas políticas nos sujeitos.

Para tanto, não é suficiente apenas modernizar os currículos, mas, considera-los na diversidade das realidades sociais – principalmente num país de dimensões continentais como o Brasil – e também preocupar-se na capacitação dos estudantes, para que eles compreendam que a sua realidade particular determina a realidade mais ampla e é por esta determinada.

Caso isto não ocorra, os Parâmetros Curriculares Nacionais serão um meio facilitador dos condicionamentos para a manutenção da dependência da sociedade brasileira, reforçando o papel histórico que a escola sempre desenvolveu. Neste sentido, os educadores deverão refletir: para que utilizar os Parâmetros Curriculares e a serviço de quem? Pensar que só poderão utilizar de questões que ganham sentido real para a vida dos educandos, isto é, articulados à situação cultural e sócio-econômica dos mesmos, não é suficiente

Não é uma postura educativa apenas formá-los para o mercado de trabalho, instituindo saberes utilitários, é preciso também levar o conhecimento para uma perspectiva mais abrangente, fazendo com que o aluno compreenda a escola como espaço de troca, de conhecimentos, técnicas, conceitos e valores que contribuam na sua formação como pessoa e profissional, com um papel a desempenhar na sociedade.

Ao professor cabe a incumbência de possibilitar espaços e diferentes formas de analisar os assuntos e os interesses dos alunos e confrontá-los com os conhecimentos

⁶ Compreendido como conjunto de todas as experiências proporcionadas aos alunos que estão no centro de todas as atividades educacionais. Não são, portanto, apenas diretrizes que vão orientar as ações. O currículo é vivido nas salas de aula, nas relações entre alunos, nos materiais e textos utilizados, nas experiências que trazem e nas experiências que se formam. Não se pode considerar currículo apenas como aqueles temas que os professores trabalham na sala de aula, mas todas as aprendizagens que o aluno sofre na vida, em decorrência da escolarização. (Gomes, 1999)

oficiais, pois o currículo, na perspectiva democrática, não pode estabelecer o saber como propriedade exclusiva de um indivíduo ou grupo.

Outra referência importante destacada por Candau apud Gomes (1999), trata da questão do multiculturalismo, sendo este compreendido como a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade.

A autora traz uma reflexão sobre a relação que se estabelece entre o currículo – e nele, os Parâmetros Curriculares Nacionais – e o ideário neoliberal que, influenciando na visão de homem, de mundo e de sociedade, permeia a educação, enfatizando que: só mediante o multiculturalismo – que parte de uma noção bem clara de justiça social, democracia e solidariedade – poderá ocorrer o respeito entre os grupos, a consciência das inter-relações e da responsabilidade que cada um precisa ter em relação ao outro.

A educação, apesar dos interesses dominantes, apresenta inúmeras possibilidades que poderão ser utilizadas na conquista de uma realidade superadora das desigualdades. E, por meio de um trabalho coletivo, de educadores críticos e conscientes será possível trilhar o caminho da justiça social.

Estudando os documentos acima referidos, sob a ótica do Serviço Social, depara-se com grandes possibilidades: a sociabilização dos alunos, a interação escola-sociedade, o reconhecimento por parte da escola da cultura local, o respeito à diversidade que leva a procedimentos diferentes no processo ensino-aprendizagem.

A reflexão das questões sociais apontadas, com certeza, influenciará na formação de valores dos alunos, resgatando a concepção de "pessoa" como sujeitos, cidadãos. Provavelmente, este referencial ético-político, mobilizará as suas atitudes de intervenção na realidade social, alterando significativamente as relações sociais estabelecidas com a sociedade.

Outro aspecto importante a ser considerado é que a amplitude e profundidade dos temas transversais provavelmente motivarão, nos alunos e famílias, a necessidade de expressar situações concretas de vida que clamam por um posicionamento interventivo por parte da instituição escolar. Neste sentido, questiona-se: será que a escola, da forma como está organizada e com os recursos que possui, saberá conduzir a bom termo estas seqüelas das questões sociais?

Apenas para exemplificar, serão indicadas a seguir, algumas situações que poderão emergir da reflexão dos temas transversais:

- Ética – Discriminação social e racial; violência doméstica; falta de condições de vida que ferem a dignidade humana.
- Saúde – Desnutrição; dificuldade da população a ter acesso a recursos na área de saúde pública, além de diversas doenças que podem afetar o processo ensino-aprendizagem; uso indevido de drogas.
- Orientação Sexual – vivência da sexualidade; doenças sexualmente transmissíveis; abuso sexual; gravidez precoce.
- Meio Ambiente – falta de infra estrutura nos bairros, afetando a vida do ser humano e o meio ambiente.
- Trabalho e consumo – desemprego e subemprego; trabalho infantil.

Caso a escola pretenda estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos, no seu dia-a-dia, através de uma ação sócio-educativa, ampliando a sua função com respostas concretas para situações vivenciadas pelos alunos e suas famílias.

Para pensar-se em projetos alternativos em Educação, faz-se necessário pontuar questões importantes presente na escola tais como:

- preparo do educadores para que possam desvelar o funcionamento do poder na escola para lutarem por seus ideais;
- preparo dos educadores para que considerem as especificidades sociais e históricas dos alunos, valorizando as suas experiências adquiridas em outros espaços culturais;
- a necessidade da escola propiciar espaços de participação, refletindo com os alunos e suas famílias problemas locais, regionais, estimulando-os a uma mobilização comunitária, etc.

Nos aspectos anteriormente abordados, delineia-se um horizonte onde a contribuição do Assistente Social pode ser significativa, contribuindo na decodificação do entorno social dos alunos, construindo, juntamente com os professores, a compreensão aprofundada das relações do conteúdo do currículo com as expressões de desigualdades sociais, de exclusão, vividas pelos alunos e suas famílias e, muitas vezes, pelo próprio educador.

Transitar por estes documentos possibilitou verificar, por um lado, as tendências neoliberais com as estratégias de redução do Estado e regressão dos direitos sociais, subordinando a educação aos interesses do capital. Porém, por outro lado, a escola continua sendo o local de construção de contra-hegemonia, enquanto apropriação de um conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores, capazes de forjar a liberdade, de propor o reconhecimento do homem enquanto sujeito de sua própria história.

3.2.2. Reflexos da Política Educacional Brasileira

- **Regime de Progressão Continuada**

O regime de progressão continuada é previsto pela Constituição de 1988 e incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional, sendo instituído no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (Deliberação n.º 09/97) e adotado pela Secretaria do Estado da Educação.

Essa medida permite que a organização escolar seriada seja substituída por um ou mais 'ciclos de estudo'. Altera-se radicalmente o percurso escolar, não havendo a reprovação com base no desempenho escolar atingido no final do ano letivo, mas espera-se que a escola encontre maneiras de ensinar para que o aluno tenha progresso intra e interciclos.

Neste Programa, a recuperação dos alunos ocorre de formas diferenciadas, ou seja:

- Contínua: acontece dentro da sala de aula, de acordo com a necessidade individual do aluno;
- Paralela: através de projetos fora do horário que o aluno frequenta a escola, visando recuperar o aprendizado, especificamente no componente que ele necessita;
- Intensiva: recuperação realizada no período de férias escolares.

Segundo documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação/2000, o Regime de Progressão Continuada está fundamentado, principalmente, nos seguintes pressupostos:

- evidência científica que toda criança é capaz de aprender, se lhe for oferecida condições para tal, respeitando o seu ritmo de aprendizagem e seu estilo cognitivo;
- a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos deve ser contínuo, cabendo recuperação contínua, quando necessário ao longo do ano letivo;
- desenvolver atividades de ensino para que o aluno possa desenvolver-se afetiva, social e cognitivamente;
- adequar procedimentos e métodos de ensino aos conhecimentos, experiências de vida, dificuldades, força da clientela e,
- estabelecer nova relação com os pais, tornando-os aliados do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, o Estado contesta a idéia vinculada pelos educadores e famílias dos alunos, que a Progressão Continuada é igual à promoção automática.

A Secretaria de Estado da Educação afirma ainda, que a escola e os professores precisarão se ajustar a essa nova modalidade de organização do ensino, sendo preciso, portanto, buscar uma proposta pedagógica inovadora, com autonomia e participação de todos os sujeitos envolvidos com o suporte do Sistema de Ensino.

De forma geral, para os educadores, depois da Progressão Continuada, muita coisa mudou na escola (ainda não se sabe se para pior ou melhor) porque não há mais a possibilidade do professor garantir o interesse do aluno ou controlar seu comportamento pela aprovação ou reprovação, pois de qualquer forma ele será promovido e todos sabem disso.

Há portanto, neste Programa, intencionalidades veladas, controvérsias, divergências, que a aproximação com o concreto, o cotidiano escolar e seus protagonistas, permitiram desvelar.

Fica o questionamento: quais as vantagens e desvantagens que vêm ocorrendo na escola, após a instituição do referido Programa, no que tange ao processo de aprendizagem propriamente dito?

E será que a escola possui condições estruturais e sociais para desenvolver os pressupostos estabelecidos neste programa, visando atingir a suas metas, os seus objetivos?

Verifica-se, ao analisar os pressupostos estabelecidos para efetivação do Programa de Progressão Continuada, que estes estão relacionados a três questões fundamentais:

- a primeira, refere-se aos recursos físicos e humanos que deverão existir na escola para viabilizar o desenvolvimento de ações educativas paralelas a sala de aula, visando estimular o aprendizado dos alunos;
- a segunda, incide sob a mudança de mentalidade de muitos educadores em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, eliminando referências preconceituosas em relação aos mesmos e ao meio social onde ele vive;
- e, a terceira questão, é a parceria, o diálogo, que o educador precisará manter com a família, visto que muitas dificuldades no processo ensino-aprendizagem não se circunscrevem apenas no âmbito pedagógico, mas também no social.

Para viabilizar o Programa de Progressão Continuada, portanto, será necessário construir um Projeto sócio-pedagógico envolvendo todos os representantes da comunidade escolar.

- **Municipalização do Ensino Fundamental**

Pretende-se neste momento, revisitar uma nova abordagem do tema ‘municipalização do Ensino Fundamental’, não para aprofundar-se em todos os meandros políticos e educacionais que por ele é representado, mas localizando-o como umas das polêmicas contemporâneas presentes na esfera política, atingindo, especificamente, a política educacional.

Para tal, recorre-se a Gadotti (2000), que numa coletânea de textos que versam sobre temas emergentes de Educação traz, entre outras questões, a trajetória da municipalização no Brasil.

“A história da municipalização do ensino no Brasil, iniciou-se com o fim do Estado Novo (1945) e concretizou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Está ligada à história da democratização política por que passou o país, a qual consagrou o princípio da descentralização”. (Gadotti, 2000, p.175)

Todavia, foi só com a Lei 5.692/71, promulgada sob o regime autoritário, que o princípio da municipalização do ensino fundamental apareceu na legislação, num período marcado pela prática oposta à descentralização.

Conforme avaliação do mesmo autor, a municipalização neste período, contribuiu para a concentração ainda maior do poder da União e para aumentar a dependência dos municípios em relação ao Estado e à União.

Adiantando-se no período histórico, a Constituição de 1988, sem falar em municipalização, dá autonomia aos municípios para a criação de sistemas municipais de ensino, porém, que atuem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, sendo, portanto, o município tratado como instância de poder.

Há inúmeras controvérsias a respeito da municipalização do ensino, sendo que os educadores demonstram resistências à mesma, receosos que seja este o caminho da privatização ou simplesmente da desobrigação do Estado e da União em relação ao Ensino Fundamental.

Outra questão apontada é que neste processo de municipalização do ensino há uma crônica falta de definição do que cabe a cada esfera de poder, principalmente no que concerne aos recursos financeiros. Estes recursos, o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), constitui um fundo de natureza contábil, isto é, são recolhidos os impostos federais pelos municípios, formando um aglomerado que é repassado para os municípios.

Apesar de haver a necessidade da criação de um Conselho Municipal de Educação e de um Conselho conhecido como ‘gestor’, cuja principal atribuição é fiscalizar a correta aplicação dos recursos do FUNDEF, muitas vezes tais recursos são desviados pelas autoridades responsáveis por eles.

Em sã consciência, todos querem liberdade e independência. Todos querem um município forte e autônomo. Mas, se essa autonomia não tiver respaldo financeiro adequado e se esse respaldo não contar com o respeito incondicional do administrador público pelos direitos do cidadão e pelo próprio cidadão, e com o trabalho fiscalizador competente dos representantes do

povo, descentralização e desconcentração tornam-se sinônimos de insensibilidade e de decadência moral. (Carrenho, 2000, p.3)

É necessário, portanto, rever o modelo de municipalização do Ensino Fundamental, para que não seja apenas 'prefeiturização'; e são condições essenciais para que isso ocorra: adequar a realidade de cada município, verificar as possibilidades orçamentárias e garantir a participação dos envolvidos.

É preciso articular uma gestão compartilhada de educação, entre o estado e o município, resguardando a qualidade do ensino e a oferta de oportunidades iguais de educação.

"O cidadão não se concebe, nem concebe seus filhos como estaduais ou municipais, na busca e concretização do direito a educação, mas concebe-se como cidadão diante do poder público, quando adentra uma escola - quer seja estadual, quer seja municipal, a procura da vaga". (Gadotti, 2000, p.177)

Portanto, não tem sentido a concorrência, superposição, paralelismo de ações educacionais, que conduzem ao desperdício dos recursos públicos. Enfim, repensar a municipalização em novas diretrizes, é fundamental para que destes esforços conjuntos triunfe uma educação de qualidade para todos.

- **As instâncias de poder decisório presentes na escola pública**

Como nenhum homem é uma ilha e, desde suas origens, vive agrupado com seus iguais, a luta pela participação sempre tem acompanhado, com altos e baixos, as formas históricas que a vida social foi tomando. Entretanto, no mundo inteiro nota-se uma tendência

de intensificação dos processos participativos. Estão a favor da participação tanto os setores progressistas, que desejam a democracia mais autêntica, como os setores tradicionais, não muito favoráveis aos avanços das forças populares.

A razão, evidentemente, é que a participação oferece vantagens para ambos, ou seja, pode ter objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns.

A participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. Facilita também o controle das autoridades por parte do povo, visto que as lideranças centralizadas podem ser levadas facilmente à corrupção. Quando a população participa dos serviços públicos, estes tendem a melhorar em qualidade e oportunidades.

Segundo Netto (1989, p.8), participar é tomar parte em alguma coisa, é ter parte em alguma coisa, é fazer parte de algo, é ser parte de alguma coisa. Assim, os seres humanos tomam parte, têm parte, são parte da humanidade.

Sabe-se que a participação é produzida mediante mecanismos que variam conforme cada sociedade, cada momento histórico, funcionando como oportunidade à população, em função do processo participativo. Tem-se como exemplo: o voto, o plebiscito, a representação política, os conselhos entre outros.

A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerentes; é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na *praxis* grupal. Só se aprende a participar, participando.

Não se pretende, nos limites deste estudo, aprofundar esta temática, mas recorrer a ela é necessário, compreendendo a participação como o acesso à produção, à gestão e ao usufruto dos bens e serviços da sociedade.

Conforme afirma Pedro Demo (1988) "participação é conquista". Conquista no sentido de que é um processo, em constante *vir a ser*, nunca acabado e nunca suficiente.

Isto posto, envereda-se para a compreensão da participação nas instâncias participativas existentes na escola pública, fruto do processo de luta dos educadores no caminho da democratização da escola, na conquista de sua autonomia.

O **Conselho de Escola**, é o resultado de uma longa trajetória histórica, passando por diversas formas de organização e intensidade de autonomia, sendo que teve início pela Congregação (1953), Conselho de Professores (1961), Conselho de Escola Consultivo (1977), Conselho de Escola (1978), e o Conselho de Escola Deliberativo (1985), que foi alterado várias vezes em sua estrutura, até os dias atuais.

A trajetória histórica do 'Conselho de Escola', em suas diferentes nuances, foi travejada por determinantes de cada momento histórico e pela correlação de forças presentes nos contextos específicos de cada época.

Com a abertura democrática e o advento da Nova República, o magistério paulista continuou pressionando o governo por um Estatuto democrático, por meio de lutas corporativas (professores, diretores e supervisores), em defesa de seus interesses.

Contra a vontade de diretores e supervisores, entre outros artigos do Estatuto do Magistério, foi incluído na Lei Complementar, um artigo exclusivamente para o Conselho de Escola Deliberativo, com participação de 50% de elementos da escola e 50% da comunidade escolar, constituindo a principal vitória da APEOESP

(Associação dos Professores do Estado de São Paulo), já que este era um dos pontos que causava maior resistência.(Flores, 1996, p.58)

Os membros do Conselho de Escola são eleitos anualmente, mediante processo eletivo, durante o primeiro mês letivo; é presidido pelo Diretor da escola e tem um total mínimo de 20 e no máximo 40 componentes, fixados sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

As atribuições do Conselho de Escola, segundo consta na Lei Complementar número 444/85, do Estatuto do Magistério são:

I - Deliberar sobre:

- diretrizes e metas da unidade escolar;
- alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógico;
- projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno;
- programas especiais visando a integração escola-família-comunidade;
- criação e regulamentação de instituições auxiliares da escola;
- prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;
- a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do assistente de diretor de Diretor de escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;
- as penalidades disciplinares a que estiveram sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar.

II - Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente.

III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho e metas em face das diretrizes e metas estabelecidas.

Apesar do texto legal transparecer um processo democrático, há dificuldades, na prática, nesta e nas demais instâncias de poder que espelham, na instituição escolar, o que ocorre de forma mais ampla na sociedade. A ausência de participação muitas vezes é confundida com incapacidade em assumir responsabilidade da vida social e política, acusando a população de incapaz de votar, de escolher, de decidir, não colocando em questão a própria estrutura de poder existente nas instituições e os mecanismos de manipulação advindos do abuso da autoridade, do mau uso do poder ou simplesmente por não saber dividir responsabilidades.

A consolidação de uma gestão democrática, portanto, participativa, na escola não é um processo espontâneo e fácil, é um processo de construção coletiva que se materializa por meio de avanços e retrocessos, característicos de tal processo, presentes nas ações e reflexões cotidianas dos envolvidos e na explicitação coletiva dos fundamentos da participação.

"Os Conselhos de Escola ainda não é o que pode ser, mas seus componentes já intuem ou conhecem suas possibilidades e limitações. Dentro desse caminho tortuoso aprenderão a seguir, se lhes forem dadas oportunidades de vivenciar o Conselho em muitos momentos". (Flores, 1996, p.112).

Capítulo 4 - O Cenário da Pesquisa, seus protagonistas e as mediações

4.1. A Cidade de Bauru

Para reconstruir o cenário desta pesquisa, utilizou-se como fonte primária, o último Plano Diretor do Município de Bauru (Bauru, 1997), referente ao ano de 1996 e o Plano Municipal de Assistência Social, (Bauru, 1999). Visando complementar as informações, realizou-se entrevista com uma das profissionais do Serviço Social da Secretaria de Bem Estar Social Municipal.

A história de Bauru, assim como dos municípios da região foi determinada pela intensidade da ocupação do Oeste Paulista, que até 1850 era desconhecido. Neste período o Governo Imperial, através de Leis próprias, possibilitou o registro de terras devolutas, pertencentes ao Império e ocupadas por usucapião. (Bauru, 1997.)

Em 1884, um dos pioneiros da região, Antonio Teixeira do Espírito Santo, doou terras para a formação do Patrimônio de São Sebastião de Bauru (denominação relacionada ao fato destas terras estarem próximas ao rio de mesmo nome), que ficou

subordinado à municipalidade de Fortaleza, situada nas planícies campestres entre Pederneiras e Lençóis Paulista. O Patrimônio de São Sebastião de Bauru, começou a desenvolver-se e Fortaleza a declinar, passando o primeiro a ser sede de município em 1º de agosto de 1891, marcando assim a sua fundação; foi elevada a Comarca em 1910.

Bauru desenvolveu-se rapidamente em função da produção de café e de algodão, mas principalmente devido ao entroncamento ferroviário, da Companhia Paulista de Estrada de Ferro, a mais importante da América Latina na época, tornando-o um centro polarizador e prestador de serviços para toda região.

O município de Bauru, situado na Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, distancia-se da capital 286 km. Confronta-se ao norte com o município de Reginópolis, a noroeste com Avaí, a nordeste com Arealva, a leste com Pederneiras, ao sul com Agudos e ao sudoeste com o município de Piratininga.

Possui área de 702 km, com perímetro urbano de aproximadamente 120 km quadrados correspondendo a 17% deste total. A área urbana de Bauru apresenta-se deslocada para o limites sul do município, tendo como divisor de águas as Bacias de três afluentes do Rio Tietê: Rio Batalha, Rio Bauru, Ribeirão da Água Parada. Essa configuração geográfica se reflete na existência de grande número de nascentes e ribeirões que alimentam as três Bacias. Conta com o Distrito de Tibiriçá, localizado a 23 km do Centro urbano; o Patrimônio Rio Verde, distante 25 km do Centro e outro pequeno núcleo de Barra Grande, funcionando como pequeno centro de abastecimento da população rural.

É sede da 7ª Região Administrativa e da Região de Governo, ambos com objetivos semelhantes, visando – em última instância – promover a integração dos setores da Administração Pública de Estado e municípios.

Em decorrência do próprio desenvolvimento histórico, conforme visto anteriormente, a região dispõe atualmente de um importante entroncamento rodo-ferroviário,

com sede em Bauru, continuando sua vocação de polarizadora de diversas atividades que visam o Oeste Paulista, facilitando a movimentação da população, dos serviços e das mercadorias. O papel redistribuidor que Bauru assume, ultrapassa as fronteiras regionais na erradicação das atividades econômicas, devido a facilidade de infra-estrutura que a Região apresenta e também devido a sua localização geográfica, estando próximo dos principais municípios do Estado, cerca de 300 km em diferentes direções.

Em relação ao aspecto demográfico, segundo os dados do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 1991, a cidade registrou uma população de 261 mil e 112 habitantes, distribuídas em 128.389 pessoas abaixo de vinte anos, 129.433 na faixa entre vinte e um e cinquenta e quatro anos e 12.156 acima de cinquenta e um anos. Registre-se ainda, que Bauru possui sua população distribuída em 255.669 habitantes na zona urbana e apenas 5.443 habitantes na zona rural.

Estes dados revelam a grande concentração de população urbana, provavelmente regidos pelos mesmos mecanismos socioeconômicos que historicamente, vêm acelerando o processo de urbanização da população brasileira. Ou seja, a penetração do capitalismo no campo e a atração que as cidades proporcionam ao homem do campo, gerando o êxodo rural.

Sabe-se, porém, que as cidades de médio e grande porte não possuem infra-estrutura e oferta de empregos suficientes para atender a demanda, ampliando o leque de questões sociais no perímetro urbano.

Não há dados oficiais sobre a migração e o crescimento vegetativo na década de 90, mas projetava-se, no ano de 1996, uma população de 303.728 habitantes.

Destacam-se, a seguir, alguns aspectos significativos da economia do município que contribuíram para estabelecer um perfil de Bauru.

No Setor Primário, o município é referência para a Região em relação à infra-estrutura de apoio ao setor agrícola, concentrando equipamentos importantes tais como: Posto de Sementes, Recinto de Exposições Agropecuárias, Entrepasto Comercial Hortifrutigranjeiro - CEAGESP (Companhia de Entrepastos e Armazéns Gerais do Estado de São Paulo) e a DIRA – Divisão Regional Agrícola. Existe também o Instituto Biológico, pertencente a Coordenadoria de Pesquisas Agropecuárias, ligado a Secretaria da Agricultura e Abastecimento do Estado, cujo objetivo é o atendimento à patologia animal e vegetal.

Segundo o último cadastro do INCRA de 1999 o município conta com 646 propriedades rurais, na sua maioria caracterizadas como minifúndios, com área em torno de 11 a 53 hectares, em média. A Divisão Regional Agrícola – DIRA e o Instituto de Economia Agrícola – IEA, informam a existência de 588 unidades de produção Agropecuárias, segundo o último cadastramento de 1999.

Destaca-se um potencial para agroindústria na área de esmagamento de citrus, beneficiamento de látex e de oleaginosos além da indústria de carne. A atividade agropecuária é pouco significativa na economia de Bauru, representando 1,75% de sua economia. Apesar da proximidade com os municípios de Lençóis Paulista, Pederneiras e Macatuba, grande produtores de cana-de-açúcar, cuja produção representa 15% da produção estatal, esta não é uma característica de Bauru.

Na agricultura Bauru centraliza 40% da produção estadual de abacaxi, fruto que se adapta ao tipo de solo ácido que existe aqui.

Em relação ao Setor Secundário, o Parque Industrial da Região de Governo (que engloba 19 municípios, incluindo Bauru) é relativamente diversificado, caracterizando-se pelas indústrias de bens de consumo não duráveis: produtos alimentícios, têxteis e bebidas.

O município possui três Distritos Industriais com 100 indústrias, sendo que a maioria abastece o território nacional, porém algumas exportam produtos gráficos, acumuladores de energia, materiais plásticos e alimentos.

Considerando o Cadastro da Central Industrial do Estado de São Paulo - CIESP, referentes a 1995, o município possui 567 indústrias, sendo a maioria, 529 empresas de micro e pequeno porte¹, muitas estão espalhadas na malha urbana da cidade. Porém, segundo os dados da Receita Tributária Estadual, sobre a arrecadação do ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias), ainda relativo a 1995, estão instaladas na cidade 890 indústrias.

Enfim, a indústria representa cerca de 25% da economia do município, orientando-se para o consumo da região, embora algumas empresas como o Tilibra, por exemplo, abasteçam não só o território nacional como também vêm exportando seus produtos.

Conforme Cunha (2000), estudos realizados, recentemente pelo professor Célio Losnak para doutorado em História Social na USP - Universidade de São Paulo, explicam aspectos e circunstâncias que acompanharam a evolução da indústria paulista e permitem concluir que Bauru nunca esteve na chamada rota desenvolvimentista, apesar de não ter ficado totalmente fora de processo.

A cidade se fortaleceu como "ponte de conexão", conforme denomina Losnak, com o oeste do estado e o Mato Grosso, nas vendas e no pouso dos viajantes, ampliando-se o seu comércio com a vinda das ferrovias. (Cunha, 2000)

¹ Micro, de 0 a 9 funcionários e pequena, de 10 a 99 funcionários, segundo o Código Nacional de Atividades Econômicas – CNAE.

O Setor Terciário alcança elevados índices de desenvolvimento na região, estando concentrado principalmente no município de Bauru, exercendo influência sobre os municípios vizinhos, contando com um comércio varejista diversificado e desenvolvido, firmando-se como um entreposto comercial em consequência da instalação de postos distribuidores de importantes empresas que acompanham o processo de interiorização das indústrias. Destacam-se as unidades produtoras, misturadoras, armazenadoras e distribuidoras de combustíveis, localizadas no município de Bauru.

O setor varejista conta com 6.815 estabelecimentos, sendo responsável por 32,2% da região, e as principais atividades estão relacionadas à alimentação, vestuário, materiais de transporte, materiais elétricos e materiais de construção.

Em relação ao comércio atacadista, conta com 448 estabelecimentos, representando 35,8% do total da região e seus principais ramos estão ligados aos produtos alimentares, extração vegetal, produtos químicos e materiais de transporte. (Bauru, 1997)

Os estudos registrados no Plano Diretor (Bauru, 1997), demonstram que as construções comerciais de maior porte localizam-se no centro da cidade, expandindo-se para algumas avenidas e vilas próximas ao centro. Entretanto, a existência do pequeno comércio de âmbito local para o abastecimento do bairro espalha-se de forma homogênea por Bauru, sendo difícil identificar concentrações significativas, que são proporcionais à intensidade da sua ocupação residencial.

As atividades de Prestação de Serviços são bastante diversificadas, predominando os serviços de alojamento, alimentação, reparação e manutenção que atendem Bauru e região. Existem no município mais de 4.700 inscrições de estabelecimentos prestadores de serviço, sendo que 22,7% são atividades

autônomas, tais como: clínica médico-odontológica, firma individual, salão de beleza e barbearia, além de pequenas oficinas.

Existe na cidade um Shopping Center, galerias e centro comerciais, principalmente ligados a área da alimentação, calçados e confecções que estão localizadas no centro e vêm se expandindo para os Altos da Cidade, na última década.

Conta ainda com 24 instituições bancárias que operam através de 38 agências e pontos de prestação de serviços e significativa rede de agências financeiras de alto padrão com atuação extra regional. Destaca-se também, o grande número de firmas no ramo da corretagem, contabilidade e afins, representando 21,5%.

Tem um grande peso na economia da cidade o número de Órgãos Federais e Estaduais aqui sediados pois geram 16.370 empregos que são responsáveis pelo sustento de mais de 20% da população.

Analisando a economia do município constata-se a sua vocação para o setor de comércio e a prestação de serviços, que detém cerca de 73% da economia, ocupando a maior parte da mão de obra ativa [dados da Fundação SEADE (ITE, 1998)] potencial que deveria ser politicamente melhor aproveitado como fonte de desenvolvimento para Bauru e região.

Atualmente, segundo o Cadastro Geral de Empregos (CAGED), do Ministério do Trabalho, o setor formal da econômica de Bauru fecha 18 postos de trabalho por mês e conforme o CIESP (Centro De Indústria Do Estado De São Paulo) a retração acumulada é de 5,61%. (Muniz, 1998).

A estimativa da CUT (Central Única dos Trabalhadores), em 1996, era de que a cidade precisava de 15 mil novos empregos diretos. Portanto, "apesar

de ser uma cidade privilegiada pela posição geográfica e potencial, o que atrai muitos imigrantes, a atividade principal – o comércio – não gera um número grande de empregos. O número de novos empregos gerados a cada ano, não tem acompanhado o crescimento demográfico". (Muniz, 1998, p.114)

Outro aspecto relevante que caracteriza o município é o Sistema Habitacional, sendo que os conjuntos habitacionais promovidos pela COHAB e INOCCOP, tiveram papel decisivo no crescimento da cidade, principalmente a partir dos anos 80.

Segundo dados da SEPLAN (Secretaria de Planejamento do Estado de São Paulo), de 1996, o município conta com 50 núcleos habitacionais com 17.804 unidades, dos quais 29 foram construídos pela COHAB, visando atender famílias com rendimento maior do que três salários mínimos e meio.

Assim, a ocupação residencial da cidade se caracteriza por grande adensamento ao redor do centro comercial, com diminuição gradativa à medida que se distância dele, crescendo novamente nas regiões periféricas, onde se situam os núcleos habitacionais.

Esses núcleos, localizados na periferia da cidade formando um ‘anel’, exigiram obras de acesso e instalação de equipamentos públicos para atender as demandas da população que se aglomera, ao mesmo tempo, em uma região da cidade.

Apesar de existirem Leis municipais exigindo que os Núcleos Habitacionais sejam entregues à população com toda infra-estrutura necessária, inclusive com equipamentos públicos já instalados (escola, centro de saúde, creche etc.) nem sempre isto ocorre, ocasionando transtornos para os moradores.

Cabe ressaltar que a política habitacional brasileira, apesar de implantar um razoável número de núcleos habitacionais, não consegue atender a demanda e o mais agravante ainda, é que não atinge a faixa populacional que mais

necessita de políticas sociais, por não ter recursos financeiros para financiar a sua casa própria. A essa população, que não possui casa própria e sofre as consequências do subemprego ou do desemprego, produtos do modelo econômico adotado no país, resta somente uma opção: viver na periferia da cidade, em precárias condições de moradia.

O município de Bauru expressa este contexto, tendo contado com dezesseis favelas, a maior parte delas concentrando-se na região norte do município. A mais pobre e populosa, possuía 1.246 barracos até 1996, segundo dados da Prefeitura Municipal de Bauru.

Conforme consta no Plano Diretor – 96, a Prefeitura Municipal, em conjunto com órgãos estaduais, deu início ao Programa de Desfavelamento, em 1994, visando erradicar as favelas. Para isso construiu casas em regime de mutirão, principalmente nas áreas de maior risco. O resultado desta ação foi a implantação do Núcleo Fortunato Rocha Lima, instalando 460 famílias provenientes de seis favelas, na sua maioria situadas em zonas de risco de enchentes e/ou erosões. O programa previa a construção de mais de 400 casas para a remoção de mais cinco favelas, porém esta etapa ainda não foi iniciada, de acordo com as informações da Secretaria de Habitação Municipal.

Segundo informações da Secretaria de Habitação Municipal, hoje persiste no cenário bauruense a existência de quatorze favelas, com cerca de 2000 pessoas, e o déficit habitacional está calculado em torno de 13 mil moradias.

Este quadro revela que Bauru é um polo de atração migratória devido a vários fatores, entre eles destacam-se: a estrutura viária que facilita o acesso da população ao município; a existência de um considerável centro comercial, educacional e médico (inclusive contando com o Hospital de Reabilitação de Anomalias Crânios Faciais - "Centrinho"), que levam muitas famílias a se fixarem na cidade devido ao longo período de tratamento. Pode-se

considerar, também, que a existência de três presídios provoca o deslocamento das famílias dos presos, para o município.

Constata-se portanto, que todos estes fatores vêm agravando o processo de exclusão e expandindo as seqüelas da questão social, em decorrência do grande desnível entre o crescimento populacional e o crescimento econômico-social. Tudo isso incide sobre a qualidade de vida dos bauruenses, pela falta de infra-estrutura e políticas públicas que correspondam às necessidades sociais da população.

Em relação à infra-estrutura urbana, quanto ao abastecimento de água, coleta de lixo, rede de esgoto, esta atende uma média de 95% da população da área urbana. Hoje a cidade conta também com duas empresas concessionárias de transporte coletivo urbano.

No que se refere aos serviços de saúde pública, segundo o Plano Diretor 1996, as unidades de atendimento municipal são organizadas da seguinte forma: três unidades integradas de atendimento ambulatorial e de urgência; um Pronto Socorro Municipal Central; um Pronto Atendimento à gestantes; oito Unidades Especializadas e um consultório de referência para raio X, 19 núcleos de saúde e 44 consultórios odontológicos.

O Estado mantém no município o Ambulatório de Especialidades, o Laboratório de Análises Clínicas, Ambulatório Regional de Saúde Mental e o Grupo de Vigilância Sanitária.

De acordo com a Secretaria Municipal de Saúde (Bauru, 1999), o município dispõe também dos seguintes recursos de saúde privada, prestadores de serviços de saúde pública:

- Hospital de Base, contando com 281 leitos, administrado pela Associação Hospitalar de Bauru, mediante convênio com a secretaria de Estado da Saúde e SUS (Sistema Único de Saúde).

- Hospital Manoel de Abreu, com 101 leitos, também conveniado pelo SUS; é especializado em tratamento de doenças infecto-contagiosas.
- Maternidade Santa Izabel, com 94 leitos.
- Hospital Psiquiátrico Sociedade Beneficente Cristã, filantrópico, conveniado pelo SUS, com 420 leitos.

O município conta ainda com dois centros especializados, reconhecidos como referência internacional: o Hospital de Reabilitações de Anomalias Crânio Faciais, citado anteriormente, e o Instituto Lauro de Souza Lima destinado à pesquisa e atendimento de doenças dermatológicas, em especial a hanseníase.

No que diz respeito à área social, no município de Bauru, por ser sede de região, conta com a Divisão Regional da Assistência e Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo, que coordena ações de assistência social, prestando assessoria técnica e financeira ao municípios de Bauru e região.

A assistência social é coordenada pela Secretaria Municipal do Bem Estar Social, que existe desde 1984, criada com a denominação: Secretaria de Projetos Comunitários.

Atualmente o município conta com os seguintes Conselhos Municipais: Conselho Municipal de Assistência Social, implantado em 1991; Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, criado em 1992; Conselho da Condição Feminina, criado em 1995, Conselho Tutelar estabelecido em 1996; Conselho Municipal do Idoso e Conselho Municipal das Pessoas Portadoras de Deficiência, que funcionavam em conjuntos quando da sua criação, em 1997, tendo sido, recentemente, desmembrados e Conselho Municipal da Educação, criado em 1999.

Aproximando-se dos estudos referentes à área social, constata-se que em Bauru, 9% da população necessita de algum tipo de ajuda assistencial, isto é, um total de 27.501 pessoas, segundo pesquisa realizada pela Instituição Toledo de Ensino em 1998 (Lima, 2000a). Ainda de acordo com a mesma pesquisa, 12.074 pessoas, ou seja, 4% da população da cidade recebe assistência social em diferentes áreas, tais como: educação, esporte, alimentação.

Segundo informações do Jornal da Cidade (Lima, 2000a), a pesquisa acima referida aponta que, do total de 12.074 pessoas atendidas, 6.935 são crianças, 397 idosos, 3.251 famílias e 1.491 pessoas portadoras de deficiência. Desta população, 43% são atendidas prontamente e 56% aguardam para conseguir atendimento, demonstrando que apesar dos esforços conjuntos do poder municipal e das organizações privadas, o atendimento de assistência social fica aquém do necessário.

Ainda, esta mesma pesquisa indica o índice de cobertura dos serviços de assistência social em Bauru, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 – Número de pessoas assistidas em Bauru.

SEGMENTO SOCIAL	PESSOAS ATENDIDAS	DEMANDA	COBERTURA
Criança	6.935	12.1113	58,04%
Família	3.251	7.804	41,65%
Pessoas portadoras de deficiência	1.491	3.973	37,52%
Idosos	397	3.611	10,99%
Total	12.074	27501	43,9%

Fonte: Muniz, Elementos para análise da Assistência Social-Bauru, 1998 (apud Lima, 2000a)

Descreve-se na Tabela 2, um quadro demonstrativo das ações desenvolvidas por Organizações Governamentais (OGs) e Organizações não governamentais (ONGs)², visualizando como o município enfrenta as questões sociais.

Tabela 2 – As OGs e ONGs e o número de atendimento no município de Bauru.

SEGMENTO ATENDIDO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES	NÚMERO DE ATENDIMENTOS
Criança/adolescente	Creche	13 OG	1.217
		25 ONG	2.352
	Programas sócio-educativos	5 OG	377
		6 ONG	1.147
Portadores de Deficiência	Capacitação Profissional	3 ONG	1.350
	Abrigo	3 OG	397
		7 ONG	1.491
3ª Idade	Grupos Convivência	5 OG	16
	Asilo	3 ONG	397
	Programa de Inserção no Mercado de Trabalho	6 OG	755
Adultos		1 ONG	400
	Prog. Fortalecimento Família/maternidade	02 OG	1.970
Migrante e População rua		11 ONG	1.702
	Assistência social	1 ONG	1.500
TOTAIS			2.354.729

Fonte: Plano Municipal de Assistência Social - Bauru - 1999

De acordo com o quadro, verifica-se que a maioria (62,6%) dos programas e projetos sociais são desenvolvidos pela iniciativa privada e apenas 37,4% pelo poder público,

² ONGs – no seu conjunto, possuem uma realidade heterogênea e multifacetária. As ações têm objetivos diversificados na filantropia ou no missionarismo religioso, ou na militância política, ou na solidariedade de luta, ou mesmo em interesses limitados ou pragmático pontual. (Falcão, 1991, 21) No texto deste trabalho o termo é empregado para designar o conjunto de organizações espontâneas, sem fins lucrativos, voltadas à prestação de serviços sociais à população de baixa renda ou à mobilização popular na conquista de seus direitos.

principalmente municipal, demonstrando a grande representatividade da iniciativa de entidades sociais no atendimento das demandas sociais do município.

Numa visão ampla das características do município, das questões sociais determinadas por esta configuração e do atendimento prestado na área da assistência social aos diferentes segmentos vulneráveis (em situações de risco ou excluídos da sociedade), pode-se pontuar os seguintes fatores:

- a omissão do estado (município e Estado) em relação ao setor social;
- a demanda social existente e a insuficiência das respostas oferecidas tanto pelo poder público, quanto pela sociedade civil;
- a conotação da assistência social, como um serviço social oferecido à população bauruense de forma pulverizada e fragmentada, descolada de uma política social, e
- o escasso recurso financeiro empregado para área social, considerando o número de equipamentos sociais e projetos existentes, pelo porte da cidade.

Acrescente-se ainda, que apesar da existência da Lei Orgânica da Assistência Social promulgada em dezembro de 1993, o processo de efetivação da Assistência Social, como política social e direito da população é marcado por avanços e retrocessos.

Em decorrência do último pleito eleitoral para Prefeitura Municipal, as Associações de Moradores já fizeram vários pedidos para a gestão administrativa de 2001, descritos em reportagem do Jornal da Cidade (Lima, 2000b). Dentre as diversas demandas apontadas, destacam-se a pavimentação em primeiro lugar e em seguida a área da educação, com a solicitação de escolas e creches em diversos bairros periféricos, tais como: Pousada da

Esperança, Vila Dutra, Leão XII, Tangarás. As outras solicitações estão relacionadas as seguintes demandas:

- Transporte coletivo;
- Infra-estrutura (água, saneamento básico, energia elétrica, coleta de lixo, galerias de águas fluviais);
- Construção e reformas dos núcleos de saúde, apontando-se como principais problemas: a falta de funcionários e médicos e, em decorrência disto, a morosidade no atendimento (filas).

Na oportunidade, a administração pública municipal comprometeu-se em reformar onze dos vinte e três núcleos de saúde existentes, equipar com aparelho de Raio X o núcleo habitacional Mary Dotta e construir o Pronto Socorro no Núcleo Presidente Geisel. Em relação ao Departamento de Água e Esgoto (DAE), comprometeu-se com a instalação de onze reservatórios e seis poços artesianos, ao longo dos quatro anos de gestão administrativa.

Relacionando-se os serviços prestados na área da assistência social com a configuração do município de Bauru, suas particularidades e incidências da macro estrutura político-sócio-econômica brasileira, observa-se a existência de demandas explícita e implícitas no cenário municipal, tais como:

- maior número de creches;
- implantação de abrigos temporários para crianças e mulheres vítimas de maus tratos;
- implementar o número de programas que atendam crianças e adolescentes usuárias de drogas lícitas e ilícitas;

- implantar programas sócio-educativos que proporcionem apoio e fortalecimento à instituição familiar, facilitando o acesso as políticas sociais;
- implantação da Delegacia do Idoso, visando a proteção e a garantia de direitos a este segmento da população, muitas vezes desprotegido, entre outros.

Diante do exposto, relacionando o município a um contexto mais amplo, de acirramento das questões sociais em decorrência da forma como o país vem se inserindo no processo de globalização, verifica-se que o esforço do Poder Público Municipal e da Sociedade Civil organizada fica aquém das demandas sociais do município.

O panorama descrito é de suma importância para que seja possível, mesmo empiricamente, obter uma noção do perfil da população atendida nas Escolas Públicas de Bauru, compreendendo o seu entorno social e as expressões que as questões sociais podem assumir neste contexto.

Salienta-se a seguir, interligada a este contexto, a Área da Educação, objetivando-se buscar nas mediações entre totalidade e particularidade – e vice-versa – a compreensão das contradições contidas na realidade e presentes nas Escolas Públicas, que poderão suscitar demandas sociais, denotando a necessidade do Serviço Social, objeto da presente pesquisa.

4.2. Configuração da área educacional

O município de Bauru, é sede da Delegacia de Ensino que, no atual

governo, passou a denominar-se Diretoria de Ensino, cujos objetivos são executar a Política da Educação da Secretaria de Educação Estadual, acompanhar o desenvolvimento do Ensino e prestar assistência técnica administrativa às Unidades Escolares sob sua jurisdição.

A área de abrangência da Diretoria de Ensino de Bauru se consubstancia em treze municípios – Arealva, Avaí, Balbinos, Bauru, Cabralia Paulista, Duartina, Iacanga, Lucianópolis, Pirajuí, Piratininga, Presidente Alves, Reginópolis e Ubirajara – perfazendo um total de 68 Unidades Escolares, em todos os níveis de Ensino.

O município de Bauru, foco da presente pesquisa, possui quarenta e oito Unidades Escolares, representadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Níveis de ensino e Unidades Escolares existentes em Bauru.

NÍVEIS DE ENSINO (SÉRIES)	NÚMERO DE UNIDADES
1 ^a a 4 ^a	16
5 ^a a 8 ^a	04
1 ^a a 8 ^a	08
1 ^a a 8 ^a e Ensino Médio	06
5 ^a a 8 ^a e Ensino Médio	11
Ensino Médio (1º ao 3º colegial)	01
CEFAM (Centro de Formação do Magistério)	01
CEES (Centro Estadual de Ensino Supletivo)	01
TOTAL	48

Fonte: Diretoria de Ensino de Bauru - 1999

Em relação ao número de Classes e Alunos matriculados, referentes ao município de Bauru, a Diretoria de Ensino conta com a estatística de 1999, conforme descreve a Tabela 4.

Tabela 4 – Número de alunos e classes existentes nas várias séries do Ensino Médio e Fundamental.

SÉRIES	CLASSES	ALUNOS
CICLO I (1 ^a a 4 ^a série)	509	16.576
CICLO II (5 ^a a 8 ^a série)	514	19.240
Ensino Médio (1 ^a a 3 ^a colegial)	322	12.968
SUPLETIVO(Ensino Fundamental)	41	2.010
SUPLETIVO(Ensino Médio)	27	1.335
TOTAIS	1.413	52.129

Fonte: Diretoria de Ensino de Bauru - 1999

Em relação a Rede Municipal de Ensino, Bauru conta com a seguinte estrutura de Ensino descrita na Tabela 5.

Tabela 5 – Número de Unidades de Ensino e de alunos da Rede Municipal de Ensino/Bauru.

NÍVEIS DE ENSINO	UNIDADES	ALUNOS
CRECHE (3 meses a 6 anos)	33 *	1.337
EMEIS (Escolas Municipais Ensino Infantil)	44	11.663
Ensino Fundamental (1 ^a a 8 ^a série)	06	2.678
Escola Especial Convivência	05	450
Educação de Adolescentes	72	1.804
Supletivo (5 ^a a 8 ^a)	08	317
TOTAIS	168	18.249
* Estão incluídas as creches públicas e particulares.		

Fonte: Diretoria de Ensino de Bauru - 1999

Na Rede Particular de Ensino totalizam-se aproximadamente 23.000 alunos matriculados, desde a Pré-Escola até o Supletivo e um total de 1.152 docentes. Em relação ao 3^o grau, Bauru conta com seis Universidades, sendo duas Estaduais (UNESP E

USP), oferecendo um total de sessenta cursos, com aproximadamente 13.221 alunos e um total de 936 docentes, segundo informações da Prefeitura Municipal de Bauru.

Constata-se pelos dados estatísticos das tabelas acima descritas, no que se refere ao Ensino Fundamental, que Bauru possui 51 Unidades Escolares, incluindo estaduais e municipais, atendendo 38.494 alunos, sendo 35.816 da Rede Estadual e 2.678 Municipal.

Segundo informações da Diretoria Regional de Ensino, foram cadastrados 4,6 mil alunos para ingressar no ensino fundamental em 2001 e há vagas para 4,9 mil, portanto, em Bauru não existe problema de falta de vagas e sim faltam escolas na periferia, conforme relato do dirigente-substituto da Regional de Ensino.

Percebemos que as escolas do centro vão ter vaga sobrando e as da periferia podem ficar congestionadas. Este problema é o reflexo da mentalidade de construir núcleos habitacionais e depois pensar em levar escolas para os locais. (Paulo Marximino, citado por Alcântara, 2000, p.9)

A Educação não é municipalizada de forma independente. Progressivamente a Prefeitura Municipal vem implantando classes de 1^o a 8^a série.

Na Rede Oficial de Ensino de Bauru, conforme dados da Diretoria de Ensino, tendo como base 1999, no Ensino Fundamental a aprovação foi de 93,6%, a retenção de 2,88% e a evasão escolar de 3,35%.

Na Rede Estadual de Ensino, os últimos dados obtidos referem-se a ano base de 1997, sendo: aprovação foi de 91,3%; a retenção de 5,4% e a evasão escolar atingiu 5,4%. Apesar de terem o ano de base diferenciado, pode-se inferir uma comparação demonstrando o índice de aprovação em Bauru é superior a média do estado e os demais itens negativos: retenção e evasão encontram-se em patamares inferiores aos do estado de São Paulo.

Relacionando o contexto social com o educacional, apesar dos dados demonstrarem uma boa performance nos índices de aprovação, retenção e evasão escolar, não há dúvida que ainda persiste, nos alunos de camadas populares, um percurso escolar com interrupções e muitos acabam sendo excluídos da escola. São muitos os fatores que interferem nesse processo tumultuado de escolarização. Os problemas podem ser ligados a transferências motivadas por: mudanças constantes das famílias, geralmente em busca de trabalho; ou ao fato de muitas crianças precisarem trabalhar para ajudar no sustento familiar ou para se manter (constatado através de estatísticas a grande problemática do trabalho infantil no Brasil); ou ainda por terem tarefas excessivas dentro de casa.

O quadro educacional brasileiro é bastante insatisfatório. Alguns indicadores quantitativos demonstram a grande desvantagem em que a educação brasileira encontra-se, comparada a países em estágio equivalente de desenvolvimento. Para melhor compreender o cenário da educação nacional, faz-se necessário recorrer a dados estatísticos que retratam a situação do Brasil e, especificamente do estado de São Paulo.

Cabe ressaltar que a fonte dos dados e os anos de referência são diversificados, resultado da tentativa de compilar o maior número de informações possíveis para ilustrar a reflexão acerca da Política Educacional brasileira.

As fontes pesquisadas foram o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), MEC (Ministério de Educação e Cultura) e INEP (Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa). Muitas vezes os dados foram transcritos diretamente das fontes primárias e outras vezes das secundárias, conforme se segue:

- a taxa de analfabetismo, por faixa etária, segundo censo demográfico de 1991, aponta:

IDADE	BRASIL	SÃO PAULO
15 anos ou mais	20,1%	10,2%

15 a 19 anos	12,1%	3,0%
20 a 24 anos	12,2%	4,3%
25 a 29 anos	12,7%	4,9%
30 a 39 anos	15,3%	6,4%
40 a 49 anos	23,8%	11,5%
50 anos ou mais	38,3%	24,9%

- a taxa de evasão escolar no período de 1997, no Brasil e em São Paulo, no Ensino Fundamental, foi de 3,9% (MEC/INEP).
- a taxa de aprovação em 1997, referente ao Ensino Fundamental no Brasil foi de 76% e no Estado de São Paulo, 90,3%. A taxa de reprovação neste mesmo período foi de 11,2% no Brasil e 4,4% em São Paulo.
- a taxa de repetência no Ensino Fundamental, em 1997, no Brasil, foi de 23,4% e em São Paulo de 7,8% (MEC/INEP)
- a taxa de distorção idade-série, em 1998, no Brasil, chegou a 46,6% e no Estado de São Paulo, 26,4%. (MEC)
- em 1998, as escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública possuíam 32,8 milhões de vagas, portanto, podiam atender a toda população de 7 a 14 anos – 27,5 milhões de pessoas. O grande problema, porém, foi a permanência destas crianças na escola – situação determinada por inúmeros fatores internos e externos a instituição escolar que remetem, em síntese, às seqüelas das questões sociais presente na sociedade brasileira.
- em 1998, 81% das crianças entre 8 e 14 anos freqüentou a escola fundamental, sendo que 2,0% a Pré-Escola. Os 17% que não freqüentaram escolas enquadraram-se nas seguintes situações:

- ✓ 8% tiveram acesso à escola e a abandonaram antes de completarem 14 anos. Vários estudos indicam alta correlação entre abandono e repetência.
 - ✓ Dos 5% restantes, que efetivamente não tiveram acesso, 80% vivem no Nordeste rural pobre, onde a existência de escola faz parte de um cenário de carências no qual a impossibilidade de acesso a ela talvez não seja a mais grave.
- (IBGE)

- em 1999, 54 milhões de crianças no Brasil, foram matriculadas no Ensino Fundamental e, destas, 46,5 milhões foram atendidas pela rede pública, com maior incidência de matrículas da 1ª a 4ª série. (MEC)
- atualmente, 96,2% da população brasileira na faixa etária entre 7 a 14 anos estão na escola e 46,6% dos matriculados apontam distorção entre idade e série que cursam.

Os dados quantitativos acima descritos demonstram uma grande contradição: enquanto no nordeste existe dificuldade de acesso a escola, em outras regiões o Ensino Fundamental praticamente está próximo da universalização.

De acordo com o Relatório “Investindo em Educação-99” elaborado em conjunto com a UNESCO e pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), houve um aumento da expectativa de permanência na escola dos alunos brasileiros: 14,8 anos. Apesar deste avanço, as crianças brasileiras ainda estudam menos tempo do que seus colegas da Argentina (15,4 anos) e Uruguai (14,9 anos), países com perfil semelhante ao do Brasil. (Gadotti, 2000)

Os contrastes dos dados, ora demonstrando a universalização de ensino fundamental ora apontando para os problemas de permanência e sucesso dos alunos na Escola, delineiam os inúmeros desafios que o Poder Público e a sociedade brasileira terão que enfrentar para que a educação deixe de ser apenas uma proposta prioritária, mas se efetive na prática.

De acordo com os dados estatísticos referentes ao município de Bauru e os depoimentos da Delegada de Ensino, a situação local, apesar de suas particularidades, retrata a situação global. No que tange ao Ensino Fundamental há vagas para atender todas as crianças na faixa etária referente a esta escolaridade, porém, inúmeros problemas – como por exemplo, não ter escola em todos os bairros – dificultam o acesso da criança na escola, entre outros que interferem no seu ingresso, permanência e sucesso na escola pública.

No bojo da efetivação da política de educação brasileira, visualizam-se, de forma abrangente, vários problemas:

- a repetência que produz a distorção idade/série;
- a evasão escolar relacionada a fatores pedagógicos, mas também a fatores sociais – como, por exemplo, a inserção precoce da criança no mercado de trabalho – afastando-o da escola (trabalho infantil);
- os baixos salários dos professores e, relacionados a eles, a falta de investimento do professor na sua qualificação, aliado ao pouco investimento do poder público na formação em serviço;
- as condições físicas das escolas públicas e dos recursos didáticos, que não correspondem suficientemente, as novas propostas pedagógicas;
- a necessidade de sedimentar nas escolas públicas a democratização da gestão, facilitando a participação da família e dos alunos nos processos decisórios existentes na escola.

Considerando a complexidade da realidade globalizada, a tarefa de contextualizar o município de Bauru e, nele, a Educação, não é nada fácil. Mas apesar das especificidades e particularidades tangenciadas no “local” – Bauru – que emergiram no processo de realização da presente pesquisa, constata-se a convergência das expressões das questões sociais e das prescrições nacionais do projeto neoliberal no município e, especificamente, na área da educação.

Mas o cenário da realidade social é saturado de contradições:

... apesar da hegemonia das concepções neoliberais em educação, há significados alternativos em circulação. É verdade que o brutal ataque às instituições democráticas efetuado pelo neoliberalismo tem deixado muitas baixas. Há rendições. Antigos focos de resistência mudaram e continuam mudando de campo. Mas nem todo mundo se entregou. Na educação, em particular, há práticas e experiências que mostram que pode ser diferente, que tem que ser diferente. Nessas experiências, contrariamente ao arrasador processo de homogeneização conduzido pelos estrategistas neoliberais da educação, busca-se construir um espaço onde se possam produzir diferentes e múltiplos significados. (Silva, 1998, p.9)

Portanto, é enveredando-se no processo de passagem do universal para o singular; do mediato para o imediato, da unidade para a totalidade, isto é, utilizando-se da categoria mediação, que o Assistente Social poderá decodificar a realidade e intervir sobre ela.

4.3. Aproximação aos Espaços Institucionais

4.3.1. Altos da Cidade - Escola Ernesto Monte

O bairro ‘Altos da Cidade’, localizado ao sul do município (Anexo 7),

próximo a região central da cidade, sempre foi tratado com maior atenção por parte do poder público, recebendo mais investimentos em infra-estrutura, calçamento, praças públicas e arborização. Fica localizado numa região alta da cidade, por isso o nome peculiar Altos da Cidade, próximo à Avenida Duque de Caxias, uma das principais vias de acesso que o atravessa .

Nas últimas décadas, o bairro vem sofrendo um processo de transformação, passando de residencial para comercial, com a instalação de vários estabelecimentos de prestação de serviços, tais como: consultórios médicos-odontológicos, escritórios jurídicos, escritórios de contabilidade etc., além de estabelecimentos comerciais como lojas de confecções, brinquedos, papelaria, entre outros.

A Prefeitura Municipal de Bauru também está localizada neste bairro, na Praça das Cerejeiras, que fica em frente à escola Ernesto Monte. Esta praça funciona como um terminal de transporte coletivo, com a circulação de ônibus procedentes de diversos bairros da cidade e do centro comercial, localizado a cerca de dez metros abaixo da referida escola.

As residências existentes no bairro são de arquitetura antiga e muitos estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços são adaptados nas antigas residências.

A Escola Estadual Ernesto Monte, que atualmente possui Ensino Fundamental nos períodos diurno (manhã e tarde) e Ensino Médio no período noturno, foi inaugurada em onze de agosto de 1934, como Instituto de Educação Ernesto Monte.

Conforme Armani (198-), o nome emprestado à Escola, Ernesto Monte, é de uma personalidade da história de Bauru, que marcou indelevelmente a sua vida, não só com sua trajetória política, como vereador, Prefeito e Deputado

Estadual, mas também por sua expressão filantrópica, sempre apoiando as instituições assistenciais existentes na sua época.

Nascido em Jundiaí, em 1899, transferiu-se para Bauru em 1916, com apenas 17 anos de idade, para trabalhar na Contadoria do escritório da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Exerceu uma diversidade de atividades ao longo de sua vida, desde ferroviário, agricultor, comerciante e industriário, até o exercício político, onde reconheceu sua verdadeira vocação.

Nas duas administrações frente a Prefeitura Municipal de Bauru, além de investir em obras de infra-estrutura, lutou especialmente pela educação e cultura, ampliando o número de escolas estaduais existentes no município. Concluiu e inaugurou o prédio do Instituto de Educação que agora tem o seu nome, ampliando seus cursos, trazendo o primário, colegial e normal.

Em janeiro de 1976, com a reestruturação da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, o ‘Instituto de Educação Ernesto Monte’, passou a denominar-se ‘Escola Estadual de Primeiro Grau Ernesto Monte’, sendo extinto o então curso primário. Em abril de 1981 foi transformado em ‘Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Ernesto Monte’ e tal acontecimento veio ao encontro dos anseios da comunidade bauruense.

A rede física da escola possui vinte e três salas de aula, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma cozinha, um refeitório, uma cantina, um amplo teatro com capacidade para duzentas pessoas, duas quadras de esportes, uma secretaria, banheiros e um laboratório.

Em relação à distribuição das salas de aulas por série e por número de alunos, a escola está constituída da maneira apresentada na Tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição de alunos e classes da Escola Ernesto Monte, por períodos e séries.

ENSINO FUNDAMENTAL			
Série	Período	N.º de classes	N.º de alunos
5ª	Manhã	2	76
5ª	Tarde	3	109
6ª	Manhã	2	79
6ª	Tarde	2	82
7ª	Manhã	3	76
7ª	Tarde	2	83
8ª	Manhã	3	117
8ª	Tarde	2	78
Total		21	700
ENSINO MÉDIO			
Série	Período	N.º de classes	N.º de alunos
1ª	Manhã	4	144
1ª	Tarde	3	91
1ª	Noturno	3	129
2ª	Manhã	4	149
2ª	Tarde	1	39
2ª	Noturno	5	193
3ª	Manhã	4	151
3ª	Noturno	4	160
TOTAL		28	1.056

Fonte: Escola Ernesto Monte - 2000

O corpo docente é formado por 71 professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio e por funcionários que, de acordo com a função que ocupam, são: um diretor; dois vice-diretores; duas coordenadoras pedagógicas; uma secretaria; cinco oficiais de escola; cinco inspetores de alunos; seis serventes e uma merendeira (Prefeitura Municipal), atingindo um total de 23 funcionários.

Com referência aos resultados obtidos na avaliação final, especificamente no Ensino Fundamental, com base nos últimos dados do ano de 1999, a escola teve 718 aprovações, 3 retenções e 12 evasões. Portanto, teve um

índice de retenção de 0,4% e de evasão de 1,63%, segundo informações da própria escola.

Apesar da escola estar localizada em uma área central e nobre da cidade, devido à reorganização do ensino³ estabelecida pelo governo do Estado de São Paulo, a escola atende alunos residentes em diferentes bairros, sendo alguns de classe média e alta – Jardim Europa, Jardim América, Jardim Estoril, Altos da Cidade, centro – e, outros, de classe popular: Parque Roswel, Vila Zillo, Vila Independência, Jardim Marambá.

A escola desenvolve vários projetos pedagógicos e sociais por iniciativa própria ou em parcerias, para citar alguns:

- Projeto Amigos da Escola;
- Projeto Centro de Treinamento de Vivência;
- Projeto da Ordem dos Advogados do Brasil- OAB;
- Projeto de orientação a alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Projeto Comunidade Presente.

4.3.2. Bairro Mary Dotta - Escola Ada Cariane Avalone

Os conjuntos habitacionais tiveram papel decisivo no crescimento da cidade. Os primeiros conjuntos surgiram no final da década de 60, devido à política

³ Decreto n.º 40.473, de 21/11/95, que prevê a reorganização das escolas estaduais do Estado de São Paulo, de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

habitacional, com os financiamentos advindos do Banco Nacional de Habitação - BNH, em 1964, porém eram de pequenas dimensões e dispersos pela cidade.

A partir da década de 80, ocorreu uma nova fase, com a construção de grandes conjuntos habitacionais fora da malha ocupada, exigindo obras de acesso e instalação de equipamentos públicos. O primeiro foi o Núcleo habitacional Presidente Geisel, com 2.222 casas populares. Em seguida foram construídos mais de seis núcleos, todos de médio e grande porte (300 a 1000 unidades), localizados em áreas bem afastadas da malha urbana.

O Núcleo Habitacional Mary Dota, entregue em 1º de dezembro de 1990, com 3.638 casas, é o maior da América Latina (Plano Diretor - Bauru, 1997), sendo praticamente comparado ao porte de uma pequena cidade, com cerca de 20 mil habitantes.

Com a implantação destes núcleos habitacionais, o eixo de crescimento da cidade, que até então era no sentido sudoeste, inverte-se para o sentido nordeste.

O Núcleo Habitacional Mary Dota está localizado, segundo critérios estabelecidos no Plano Diretor de 1996, no setor quatro, região considerada de maior densidade populacional, com 15% da população bauruense concentrada nesta área (Anexo 7).

Quanto aos equipamentos públicos estaduais e municipais, de acordo com informações da Associação de Moradores, o núcleo possui:

- 2 escolas municipais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental;
- 1 biblioteca municipal;
- 1 pronto socorro e centro de saúde municipal;
- 1 regional administrativa;

- 1 posto da polícia militar;
- 1 estádio de futebol municipal
- 1 escola pública estadual de 1º grau.

No que se refere ao comércio e à prestação de serviços, o bairro oferece toda infra-estrutura, contando com padarias, supermercados, farmácia, consultórios dentários, lojas de vestuário, postos de combustíveis, correio, igrejas católicas e evangélicas, entre outros estabelecimentos. Falta ao bairro uma agência bancária e áreas públicas de lazer e esporte, além de creche e escola estadual de 2º grau.

Além de atender à população do núcleo, é uma referência para os bairros adjacentes, entre eles, núcleo habitacional Beija Flor, Jardim Chapadão, Jardim Mendonça, Jardim Jamil, Jardim Benício, Núcleo habitacional Bauru 2000, Jardim Quinta da Bela Olinda.

A Escola Ada Cariane Avalone, inaugurada em setembro de 1992, portanto, após dois anos da entrega do núcleo habitacional, atende o Ensino Fundamental nos períodos diurno (manhã e tarde) e noturno.

O nome Ada Cariane Avalone foi solicitado pelo então Deputado Estadual Osvaldo Sbeghen à Câmara Municipal de Bauru, tendo o parecer favorável em abril de 1993.

Ada Cariane Avalone, nascida na cidade de São Paulo, em 16 de abril de 1923, veio para Bauru com seus pais, de origem italiana; foram pioneiros no ramo de hotelaria nesta cidade. Formou-se professora e casou-se em 1943 com o advogado, comerciante, jornalista e político Nicolau Avalone Júnior, que foi Prefeito Municipal.

Como primeira dama do município implementou suas atividades na área da assistência social, inclusive liderando o movimento de voluntárias na Legião Brasileira de Assistência Social.

Devido à carreira política do marido, como deputado estadual, mesmo contra sua vontade, teve que mudar-se para a capital do Estado de São Paulo, onde faleceu em 8 de setembro de 1992.

Em decorrência de seus feitos sociais e por seu carisma como professora, foi-lhe concedida esta homenagem, perpetuando o seu nome na Escola Estadual do Núcleo Habitacional Mary Dota.

A escola conta com uma infra-estrutura de 19 salas de aula, uma sala de leitura, um laboratório, uma quadra esportiva, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala da diretoria, uma sala da coordenadora pedagógica e banheiros.

Em relação a distribuição da escola por série, tem-se os dados referentes à última estatística de junho de 2000, conforme constam na Tabela 7.

O corpo docente é formado por 48 professores e o quadro de funcionários é composto de um diretor, dois vice-diretores, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretaria, três oficiais de escola, quatro inspetores de alunos, três serventes e quatro merendeiras, totalizando vinte funcionários para os três períodos.

Tabela 7 – Distribuição de alunos e classes da Escola Ada Cariane Avalone, por períodos e séries.

ENSINO FUNDAMENTAL			
SÉRIE	PERÍODO	N.º DE CLASSES	N.º DE ALUNOS
1ª	Tarde	5	197
2ª	Tarde	5	201
3ª	Tarde	6	193

4 ^a	Manhã	3	119
4 ^a	Tarde	3	127
5 ^a	Manhã	8	276
6 ^a	Manhã	5	200
6 ^a	Noturno	2	64
7 ^a	Manhã	3	122
7 ^a	Noturno	4	130
8 ^a	Noturno	6	243
Total		50	1.499

Fonte: Escola Ada Cariane Avalone - 2000

A Tabela 8 apresenta o resultado final das aprovações e reprovações da escola, tendo como base o ano de 1999.

Tabela 8 – Número de alunos aprovados, retidos e evadidos da escola Ada Cariane Avalone

CONDIÇÃO	N.º DE ALUNOS	PORCENTAGEM
Promovidos ⁴	1771	94,05%
Retidos ⁵	33	1,75%
Evadidos ⁶	79	4,2%

Fonte: Escola Ada Cariane Avalone - 2000

A escola desenvolve vários projetos pedagógicos e sociais, inserindo no planejamento dos diversos conteúdos, temas referentes a questões sociais, ambientais, religiosas, etc. além de fazer parcerias. Relaciona-se a seguir alguns dos projetos desenvolvidos naquela instituição:

⁴ alunos classificados na série subsequente do ano letivo.

⁵ alunos classificados na mesma série cursada no ano letivo, para frequentar novamente a série ou para participar de programação específica do ciclo correspondente.

⁶ alunos com frequência inferior a 75% de horas letivas e que comprovadamente abandonaram a escola.

- Projeto Amigos da Escola;
- Projeto Meio Ambiente;
- Projeto Prevenção também se ensina;
- Projeto Eu e minha escola;
- Projeto Juventude contra o crime, entre outros.

Entre as parcerias que realizam as que mais se destacam são:

- Universidade Sagrado Coração (USC), com os cursos de psicologia e odontologia, que realizam estágio na unidade escolar,
- Universidade Estadual Paulista (UNESP), com os cursos de pedagogia e licenciatura, através de estagiários que cooperam com o reforço escolar.

As duas escolas apresentam peculiaridades que retratam o município, ou seja, a existência de muitos núcleos habitacionais, como no caso do Núcleo Mary Dota, onde se localiza a Escola Ada Cariane Avalone e, o contraponto, com escola Ernesto Monte, localizada num bairro central da cidade, denominado Altos da Cidade. São escolas significativas, portanto, e por isso foram elencadas como instituições foco deste trabalho.

4.4. Perfil dos Sujeitos, delineado pela pesquisa

"O ser social é um ser político e histórico, assim desvendar essa construção passa por esse trânsito entre a forma de ser e a forma de aparecer,

passa pelo político, pelo histórico, pelo social". (Martinelli, 1994, p.7)

Compartilhando desta afirmativa, considera-se que os sujeitos são singulares, saturados de história, fruto de sua experiência social. Trazer a tona o perfil dos sujeitos pesquisados, portanto, é indispensável para compreender as suas revelações, as suas falas.

Através das questões objetivas inseridas nas Fichas Informativas foi possível desenhar este perfil dos sujeitos pesquisados nas duas unidades escolares e apresentá-lo por segmentos, conforme descrito a seguir.

4.4.1. Agentes Educadores

Participaram da pesquisa feita entre os agentes educadores, um total de 14 sujeitos, sendo:

- 2 diretores,
- 2 vice-diretores,
- 2 coordenadores pedagógicos,
- 2 supervisores de ensino
- 2 serventes,
- 2 inspetoras de alunos,
- 2 merendeiras.

A Tabela 9 apresenta a faixa etária, sexo e estado civil dos agentes educadores investigados.

Tabela 9 – Identificação dos agentes educadores.

PERFIL	N.º	%
Faixa etária		
30 a 40 anos	5	35,7
41 a 50 anos	4	28,6
51 a 60 anos	5	35,7
Sexo		
Feminino	13	92,9
Masculino	1	7,1
Estado civil		
Casado	10	71,6
Solteiro	2	14,2
Divorciado	1	7,1
Viúvo	1	7,1

Em relação a faixa etária dos agentes educadores, trata-se de gerações que vivenciaram momentos históricos contraditórios, tais como: o auge da ditadura militar, o milagre econômico e a sua decadência, a abertura política etc., fatos que refletem o autoritarismo e o seu reverso. Ou seja, o espírito de resistência e de combate presentes na história brasileira, perpassam a formação desses sujeitos e influenciaram sua visão de homem e de mundo, suas atitudes diante da vida e do trabalho.

Outro aspecto que sobrepõe-se a este, é o fato de 92,9% do universo da pesquisa ser constituído de mulheres, o que também explicita as contradições de gênero vividas numa sociedade de traço cultural acentuadamente machista como a brasileira e que confirmam a conhecida tendência do trabalho feminino estar voltado ao ensino, assim como acontece com o Serviço Social.

Em relação ao estado civil, há representatividade de cada situação (casado, solteiro, viúvo e desquitado), aflorando uma multiplicidade de experiências advindas de cada modo de vida cotidiana destes grupos nos tempos atuais. Situações que trazem em seu bojo diferenças econômicas, sociais, culturais, que incidem nas relações sociais estabelecidas no

âmbito pessoal e profissional marcadas por preconceitos e expectativas peculiares a uma determinada sociedade, que circunscrevem cada estado civil.

A Tabela 10 apresenta os dados relativos à renda familiar dos sujeitos pesquisados.

Tabela 10 - Renda familiar dos agentes educadores.

FUNÇÃO QUE OCUPA NA UNIDADE ESCOLAR	SALÁRIO MÍNIMO	N.º	%
Servente, inspetor de aluno, merendeira	1 a 3	2	16,7
	4 a 5	4	33,3
Diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino	10 a 15	4	33,3
	16 a 20	4	33,3

Quanto a renda familiar, os dados demonstram que é inferior para os seis agentes educadores que exercem funções que exigem menor nível de escolaridade (servente, inspetor de aluno e merendeira), com uma variedade de renda entre 151 até 605 reais, o que atende, minimamente, portanto, as necessidades básicas da família.

Em relação aos agentes educadores que exercem função mais qualificada (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) o valor da renda familiar é mais elevado, sendo que quatro totalizam uma renda de 1.500 reais e, quatro, entre 2.166 a 3.020 reais. Considerando os padrões de renda familiar no Brasil, estes agentes educadores percebem uma renda familiar razoável.

A Tabela 11 apresenta as funções e os respectivos níveis de escolaridade e década em que fez o último curso.

Tabela 11 - Nível Educacional dos agentes educadores.

ESTUDOS REALIZADOS			
FUNÇÃO	ESCOLARIDADE	N.º	%
Servente	Ensino Fundamental Incompleto	1	7,1
	Ensino Médio Incompleto	1	7,1
Merendeira	Ensino Médio Incompleto	2	14,2
Inspetora de alunos	Ensino Médio Completo	2	14,2
Coordenadora Pedagógica	Letras	1	7,1
	História	1	7,1
Diretora	Pedagogia/Ciências	1	7,1
	Ed. Física/Pedagog/Letras/Ed. Art./Direito	1	7,1
Vice-diretor	Ciências física e biológicas/Pedagogia	1	7,1
	Educação Física e Pedagogia.	1	7,1
Supervisor de Ensino	Letras - inglês/português/pedagogia	1	7,1
	Matemática/pedagogia	1	7,1
ÉPOCA EM QUE TERMINOU OS ESTUDOS			
Década	60	3	21,4
	70	5	35,7
	80	6	42,9

O nível educacional revela a baixa escolaridade dos agentes educadores que exercem funções de inspetores de alunos, merendeira e faxineira, sendo que um tem ensino fundamental incompleto; dois ensino médio incompleto e apenas dois que exercem a função de inspetores de alunos possuem ensino médio completo. Destaca-se, portanto, a necessidade de capacitação profissional em serviço para estes agentes educadores que relacionam-se de forma direta ou indireta com alunos e que, muitas vezes, não estão preparados para compreender o comportamento nas diferentes fases de desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como o papel de educadores que lhes cabe.

Em relação às funções de Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico e Supervisor de Ensino, apenas os dois diretores possuem  especialização *Lato Sensu*. Um

deles possui especialização na área de Tecnologia, no Ensino das Ciências, realizado na década de 70 na Faculdade de Letras de Avaré. E o outro nas áreas de Pedagogia, Educação Física e Letras, em cursos realizados na década de 80, nas respectivas instituições:

Universidade de Marília, Instituição Toledo de Ensino e Universidade Sagrado Coração.

A Tabela 12 apresenta o regime de trabalho, tempo na função, tempo de serviço e outras atividades dos sujeitos pesquisados.

Tabela 12 - Referências Funcionais dos agentes educadores.

REFERÊNCIAS FUNCIONAIS	N.º	%
REGIME DE TRABALHO		
Efetivo	13	92,9
Eventual	1	7,1
TEMPO NA FUNÇÃO		
3 anos	2	14,2
4 a 7 anos	4	28,6
8 anos	1	7,1
10 a 15 anos	7	50,0
TEMPO DE SERVIÇO NA UNIDADE DE ENSINO		
3 a 6 anos	3	21,4
6 a 8 anos	4	28,6
7 a 10 anos	4	28,6
10 a 12 anos	3	21,4
OUTRA ATIVIDADE FORA DA UNIDADE DE ENSINO		
Sim	3	21,4
Não	11	78,6

Constata-se, na tabela acima, que 50,0 % dos agentes educadores possui uma experiência significativa na sua função, isto é, de 10 a 15 anos, sendo que 21,4% está na mesma unidade de ensino entre 10 a 12 anos e 57,2% entre 6 a 10 anos. Espera-se, portanto,

que estejam suficientemente envolvidos com o contexto da educação destas escolas, o que valoriza aquilo que eles relatam.

Acrescente-se neste item, que quando questionados sobre o exercício de atividade profissional extra-escola, apenas 21,4% afirma exercer outra atividade: um de professor de ginástica no SESC, uma de vendedora de produtos cosméticos e uma é proprietária de buffet para festas. Sendo assim, a maioria (78,6%) dos funcionários das referidas escolas exercem atividade exclusiva na educação.

Em relação a localização da moradia, verificou-se que dos seis agentes educadores da Escola Ada Cariane Avalone, 50% residem no próprio núcleo habitacional Mary Dota, onde está localizada a escola; 16,6% no núcleo habitacional Beija Flor, bairro vizinho ao primeiro e os outros 33,4% nos bairros Jardim Nasralla e Altos da Cidade.

Os seis agentes educadores da Escola Ernesto Monte, todos residem em bairros mais afastados da escola, ou seja: 16,7% na Vila Santa Clara, 16,7% no Jardim América, 16,7% na Vila Universitária, 16,7% na Vila Nova Bauru, 16,7% no Parque Sábia e 16,7% reside na cidade vizinha de Bauru, Agudos. Quanto aos supervisores, residem na Vila Universitária e Vila Nova Paulista.

No que se refere ao grau de participação dos agentes educativos, nas instâncias de poder decisório existentes nas escolas públicas, constatou-se que 50% participa do Conselho da escola e 28,6 % da Associação de Pais e Mestres.

Em relação à sociedade há uma diversidade de instâncias que os agentes educadores participam: 14,3 % do Sindicato da categoria profissional ao qual pertence; 14,3% na Associação de Moradores; 7,1% no Conselho Municipal de Segurança; 28,6% em movimentos religiosos da Igreja Católica e 7,1% atuam em entidade filantrópica.

A participação aparece como um conceito ambíguo que reflete realidades múltiplas e possui tantos significados quantos são os contextos específicos em que ela se

desenvolve, havendo necessidade de dados mais consistentes para serem analisados, em suas diferentes facetas.

4.4.2. Professores

Participaram da investigação feita por este trabalho um total de 12 professores. A Tabela 13 apresenta dados relativos a idade, sexo e estado civil dos professores que participaram da pesquisa.

Tabela 13 - Identificação dos professores.

PERFIL	N.º	%
Faixa etária		
30 a 40 anos	5	41,7
41 a 50 anos	4	33,3
51 a 60 anos	3	25,0
Sexo		
Feminino	11	91,7
Masculino	1	8,3
Estado civil		
Casado	8	66,7
Solteiro	3	25,0
Divorciado	1	8,3

Na busca de uma parcela significativa de sujeitos que contribuíssem qualitativamente com a análise proposta por esta pesquisa, encontrou-se professores na faixa etária de 30 a 55 anos, cujas histórias de vida pessoal e profissional expressam as peculiaridades desta categoria profissional, conforme será visto posteriormente em seus relatos.

A presença predominantemente feminina no âmbito escolar (91,7% dos pesquisados) não é surpreendente, visto que esta é uma característica marcante no professorado, ao longo dos tempos, na mesma medida do segmento anterior.

Segundo Fischman (1998), essa dinâmica de gênero é uma das chaves para compreender as construções arquetípicas das professoras e do ensino. Na realidade, muitas vezes, foram associadas a características estereotipadas, ligadas à esfera doméstica – diluindo-se, desta forma, suas características concretas – ou com uma tendência, supostamente natural, das mulheres para socializar e educar as crianças. Por outro lado, em relação aos homens que trabalham na escola há também uma série de preconceitos: freqüentemente são tidos como homossexuais ou predadores sexuais potenciais e, ao mesmo tempo, considerados guardiões da ordem, das coisas práticas e da disciplina.

A Tabela 14 apresenta os dados relativos à renda familiar dos professores pesquisados.

Tabela 14 - Renda familiar dos professores.

RENDA FAMILIAR (SALÁRIO MÍNIMO)	R\$	N.º	%
4 a 7 salários	1.057 a 1.510	4	33,3
11 a 14 salários	1.661 a 2.114	7	58,3
20 salários	3.020	1	8,3

Considerando a renda familiar descrita, verificou-se que o nível sócio-econômico dos professores pesquisados mantém-se na média da população bauruense.

Quanto a local onde residem, os professores da Escola Ernesto Monte moram em bairros considerados de classe média alta, ou seja, Jardim América (8,3%), Altos da Cidade (16,66%) e Higienópolis (8,3%), todos situados relativamente próximos à escola. Dos professores da Escola Ada Cariane Avalone, apenas dois residem no Núcleo Habitacional

Mary Dotta, onde está situada a escola, sendo que um reside na cidade de Iacanga, próxima a Bauru e o restante (50%) reside em diversos bairros espalhados pela cidade.

A Tabela 15 apresenta a escolaridade, década em que efetuou a formação acadêmica e o tipo de instituição onde ela foi feita.

Tabela 15 - Nível Educacional dos professores.

PERFIL	N.º	%
Escolaridade		
Superior	9	75,0
Magistério	3	25,0
Período de Formação		
Década de 70	4	33,3
Década de 80	6	50,0
Década de 90	2	16,7
Pós-Graduação (Instituição)		
Pública (UNESP)	3	25,0
Particular (USC, UNIBE, UNIMAR)	6	50,0

Com relação ao nível de qualificação profissional dos professores, os dados revelaram que 75% apresentam nível superior nas seguintes áreas: 5 em ciências, matemática e química; 2 em Letras (inglês/português); 1 em Geografia e 1 em Educação Artística. Verifica-se ainda que apenas um possui pós-graduação (especialização), nas seguintes disciplinas: Matemática, Informática e Ciências (ecossistemas aquáticos), demonstrando que de modo geral não há aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos pela via dos cursos sistemáticos na área.

Dentre os professores com nível superior, a maior parte (66,7%) freqüentou faculdades particulares e apenas 33,3% formou-se em universidade pública.

Quanto ao período de formação, a maioria dos professores, 83,3%, terminou seus estudos entre as décadas de 70 e 80 e 16,7% na década de 90.

Estes dados reportam-se a referências históricas, que desvelam o contexto educacional universitário nas décadas de 70 e 80, quando, no cômputo geral, o Brasil refletia o legado do auge do regime militar e o processo de abertura democrática.

A primeira constatação a ser feita é que de fato houve uma notável expansão da matrícula nesse nível de ensino. Em 1960, por exemplo, a matrícula em nível universitário correspondia a 95.691 alunos; em 1986, alcançava o montante de 1.418.196, segundo dados do MEC. Este crescimento contudo, seguiu a estrutura da desigualdade social e regional existente no Brasil e adequou-se a política privativa adotada pelos governos militares. (Coelho apud Germano, 1994)

A Tabela 16 apresenta o regime de trabalho, tempo na função, tempo de serviço e outras atividades dos sujeitos pesquisados.

Tabela 16 - Referências Funcionais dos professores.

REFERÊNCIAS FUNCIONAIS	N.º	%
Regime de Trabalho		
Efetivo	8	66,7
Eventual	4	33,3
Tempo de serviço		
7 a 10 anos	2	16,7
11 a 14 anos	2	16,7
18 a 20 anos	4	33,3
21 a 25 anos	3	25,0

30 anos	1	8,3
Tempo que exerce função na Unidade de Ensino		
3 a 6 anos	3	25,0
7 a 10 anos	6	50,0
11 a 17 anos	2	16,7
23 anos	1	8,3

Percebe-se que a maioria, 66,7%, está entre 18 a 30 anos de profissão e, em relação ao tempo de permanência nas unidades escolares, a maior média concentra-se na escala de 7 a 23 anos, tempo que possibilita ora o conhecimento do cotidiano, que poderá ser transformado, ou uma sustentação de posturas reprodutivas e conservadoras.

Ainda relacionando-se as referências funcionais de todos os professores pesquisados, ressalte-se que apenas um leciona em uma Instituição particular, de ensino universitário, estando prestes a se aposentar como professor do Estado .

A representação da participação dos professores nas instâncias coletivas da escola, segundo apontam as fichas informativas, ficou assim definida: oito participam do Conselho de Escola e três da Associação de Pais e Mestres. Complementando esta informação, identificou-se que dois participam da Associação de Professores do Estado de São Paulo – APEOESP – e outros dois, de movimentos religiosos.

Considerando que os professores, enquanto categoria profissional, são historicamente organizados em associações e sindicatos, onde realizam-se fóruns de estudos e de posicionamentos políticos, poderia haver um maior grau de participação deste profissionais na vida deste município e no projeto da categoria, principalmente por estarem há décadas no exercício dessa profissão. No entanto não foi o que apareceu nos dados obtidos, o que provoca uma reflexão no âmbito da categoria.

4.4.3 Famílias (Mães)

Participaram da pesquisa feita para este trabalho um total de doze famílias, representadas por doze mães.

A Tabela 17 apresenta dados relativos a idade e estado civil das mães que participaram da pesquisa.

Tabela 17 - Identificação das mães.

PERFIL	N.º	%
Faixa etária		
30 a 40 anos	10	83,3
41 a 50 anos	2	16,7
Estado civil		
Casadas	10	83,3
Solteiras	1	8,3
Divorciadas	1	8,3

A caracterização das famílias ficou representada por 100% de mães e a maioria delas (83,3%) encontra-se na faixa etária de 30 a 40 anos, portanto, em plena fase produtiva. Identificou-se também que (83,3)% são casadas e 16,6% estão distribuídas entre solteiras e divorciadas.

A tabela abaixo complementa os dados acima referidos, indicando a escolaridade e ocupação das mães entrevistadas, auferindo informações que demonstram o setor da economia em que estão inseridas estas mulheres que, por sua faixa etária, atendem aos requisitos do mercado de trabalho brasileiro.

A Tabela 18 apresenta os respectivos níveis de escolaridade e a ocupação atual das mães pesquisadas.

Tabela 18 - Nível educacional e perfil profissional das mães.

PERFIL	N.º	%
Escolaridade		
Ensino Fundamental incompleto	2	16,7
Ensino Fundamental completo	2	16,7
Ensino Médio completo	6	50,0
Ensino Médio incompleto	1	8,3
Magistério	1	8,3
Ocupação		
Do lar	6	50,0
Babá	1	8,3
Proprietária de Cantina	1	8,3
Faxineira	1	8,3
Servente de Escola	1	8,3
Auxiliar de laboratório	1	8,3
Recenseadora	1	8,3

Estes dados numéricos demonstram que o nível mais freqüente de escolaridade dos entrevistados é de ensino médio (50%), havendo apenas uma pessoa com Ensino Fundamental incompleto. Analisando-se paralelamente a ocupação, constata-se um equilíbrio entre as mulheres que não exercem uma profissão (50%) e as que exercem (50%). Dentre as que estão inseridas no mercado de trabalho, 16,7% são funcionárias públicas (auxiliar de laboratório e servente de escola) e o restante, 33,3%, exerce atividades autônomas ou informais.

Nesta pequena amostra tem-se um retrato da realidade bauruense, que possui 20% dos trabalhadores empregados nos órgãos públicos estaduais e municipais (Bauru, 1997) e destacando-se também o setor de prestação de serviços domésticos.

Segundo a Pesquisa da Datafolha (1998), o aumento da participação feminina no mercado de trabalho é um fenômeno relativamente recente no Brasil. Entre 1985 a 1996 a taxa de mulheres que trabalham ou procuram emprego, com mais de 15 anos de idade, cresceu de 32% para 41%. Acrescente-se ainda, que esse crescimento não deve-se somente à conjuntura econômica mas também como forma de obter autonomia financeira. Isso demonstra a força que a mulher adquiriu perante ela mesma e as mudanças que vêm acontecendo no seu papel perante a sociedade.

A Tabela 19 apresenta a renda familiar das famílias pesquisadas.

Tabela 19 – Renda Familiar

RENDA FAMILIAR (SALÁRIO MÍNIMO)	R\$	N.º	%
3 a 4 salários	453 a 604	3	25,0
5 a 6 salários	755 a 806	1	8,3
7 a 10 salários	1.057 a 1.510	3	25,0
11 a 12 salários	1.661 a 1812	4	33,3
20 salários	3.020	1	8,3

Em relação à situação sócio-econômica das famílias, observou-se uma incidência maior nos valores entre 11 a 12 salários mínimos (33,3%); sendo que 25% possui renda familiar em torno de 7 a 10 salários mínimos, 25% encontra-se na faixa de 3 a 4 salários mínimos; No restante, 8,3% possui a renda familiar entre 5 a 6 salários mínimos e 8,3% recebe 20 salários mínimos.

Estes dados confirmam o que aponta o último censo do IBGE-1991, que as desigualdades sociais parecem ser menores em Bauru que no resto do Estado de São Paulo. O coeficiente de Gini, que mede o grau de desigualdade na distribuição da renda, é menor aqui

(0,55) do que a média estadual (0,58) . Acrescente-se ainda que a faixa salarial de maior frequência no município, situa-se entre 3 a 5 salários mínimos.

Portanto, as famílias pesquisadas estão acima desta média salarial de maior incidência no município. Pode-se inferir nesta constatação que estas famílias foram selecionadas pelos critérios de maior grau de participação e engajamento na escola, demonstrando, portanto, que a subalternidade é maior quanto maior o grau de pobreza em que se encontram as famílias.

Todas famílias entrevistadas na Escola Ada Cariane Avalone, residem no Núcleo Habitacional Mary Dota. Na Escola Ernesto Monte, das 4 famílias entrevistadas, 50% residem no Jardim América e 25% nos Altos da Cidade e 25% na Vila Serrão, bairro de classe popular.

Os dados aferidos sobre o grau de participação dos pesquisados nas instâncias de poder decisório da escola revelam que: quatro participam do Conselho de escola; três da Associação de Pais e Mestres e três do Projeto "Amigos da Escola". Na comunidade há participação de cinco sujeitos nos movimentos religiosos. Apesar de o grau de participação no interior da escola parecer numericamente significativo, saliente-se que estão embutidos nestes dados familiares que participam concomitantemente das diferentes instâncias de participação da escola, portanto o número apontado é relativo.

Tal fato revela que historicamente a dominação neste país, foi exercida por diferentes modalidades de poder e, em consequência deste processo histórico, gerou-se uma cultura autoritária que impregnou as instituições e as relações sociais, sendo o exercício da democracia um grande desafio posto para a sociedade brasileira atualmente.

Neste sentido, a escola é uma instituição primordial, ensinando e possibilitando o exercício da democracia, desde as crianças e adolescentes (alunos) até os

pais, professores e funcionários, contribuindo para transformar a cultura autoritária em uma cultura democrática, que visa atender a cidadania.

4.4.4. Alunos

Um total de doze alunos participaram da pesquisa feita para este trabalho. A faixa etária dos alunos pesquisados correspondem à série que freqüentam, ou seja, de 8 a 14 anos respectivamente de 1^a a 8^a.

Quanto ao sexo, 75% é feminino e 25% masculino, sendo que sete alunos (58,3%) estudam no período da manhã e quatro (33,3%) no da tarde e apenas 1 (8,3%) no noturno.

Quanto a localização das residências dos oito alunos da Escola Ada Cariane Avalone, 87,5% residem no próprio Núcleo Habitacional Mary Dota e apenas 12,5% no bairro Quinta da Bela Olinda.

Na trajetória da vida escolar de todos os alunos pesquisados não há registro de repetência.

Em relação ao tempo de estudo nas unidades escolares alvo da pesquisa, constatou-se que 25% estuda há apenas um ano na escola pesquisada; 8,3% há três anos; 33,3% há quatro anos; 16,7% há cinco anos; 8,3% há sete anos e, finalmente, 8,3% há oito anos, demonstrando que a maioria dos alunos está na unidade escolar por um período de quatro anos.

Indagados sobre a sua participação na escola e na comunidade apenas um aluno diz que é representante de classe e quatro afirmam que participam de movimentos religiosos. Apesar de haver, legalmente, representatividade do corpo discente no Conselho de Escola e da pesquisadora ter solicitado aos professores o contato com estes representantes,

não se conseguiu identificá-los, demonstrando certo desinteresse desta representatividade para a escola.

A relação da quantidade com a qualidade dos dados nesta pesquisa denota complementaridade e articulação, tornando-se a primeira aproximação aos sujeitos da pesquisa. Através da organização desses dados quantitativos, pode-se obter um perfil visando conectar suas características singulares com as experiências sociais enquanto sujeitos e participantes de uma coletividade social e concretamente vivida.

"Nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno, e depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo". (Lefebvre, 1991, p.238). A investigação pressupõe, portanto, a articulação entre o que é quantificado e o que é a qualidade deste sujeitos, sendo agentes significativos para compreender o fenômeno estudado, resgatando a conexão entre as unidade, interpenetrando nos dados empíricos e na reflexão teórica, para melhor entendimento dos mesmos.

4.5. Mediação: Educação e Questão Social

Pretende-se, neste momento, recompor intelectivamente o campo das mediações teórico-prática, permitindo o desvelamento das determinações históricas das relações sociais, das expressões objetivas e subjetivas que compõem os sujeitos da pesquisa, no contexto imediato e mediato em que estão inseridos.

O material empírico, construído através dos relatos dos diversos segmentos entrevistados, consubstancia-se em matéria-prima de análise. Desta forma, as falas foram

agrupadas em temas de reflexão que expressam os pensamentos dos sujeitos sobre o espaço escolar.

Os temas projetam dialeticamente uma amálgama que media as duas categorias de análise: educação e questão social, demonstrando os vínculos e as passagens que as interconectam.

Os temas abordados foram:

- o significado da educação, que visou analisar as concepções de educação que perpassam os profissionais, famílias e alunos;
- a função da escola, que teve a intenção de entender qual a visão dos sujeitos em relação à finalidade da educação;
- as atribuições dos profissionais da educação, que objetivou captar o movimento, as contradições presentes no modo de operacionalizar a educação – através das funções específicas que exercem – inseridas na divisão sócio-técnica do trabalho;
- a participação da comunidade escolar nas instâncias de poder decisório da escola pública, para avaliar as mediações de poder que desvelam a intensidade da democratização da escola;
- a relação escola-família-comunidade, para verificar como ocorre este relacionamento que facilita o processo de ensino e aprendizagem;
- as dificuldades para o exercício das atividades específicas dos profissionais na educação, com o intuito de avaliar os problemas que incidem sobre a operacionalização das funções da escola, pelos seus agentes;

- a dificuldade para o acesso e permanência dos alunos nas escolas, que concorreu para detectar as intercorrências internas e externas que repercutem no sucesso escolar.

As expressões da questão social na ótica dos sujeitos, emergiram nos mais diferentes relatos de todos os segmentos, através das questões provocativas que exigiram a reflexão de todos os entrevistados, sendo abordadas em diferentes prismas.

Inicia-se este processo reflexivo pelos relatos dos **agentes educadores** (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, merendeira, inspetor de alunos e supervisor de ensino) em relação ao **significado da educação**.

Emergiram concepções diversas, desde as mais simples e genéricas até as mais elaboradas, porém, a maioria concebe a educação como a combinação entre informação e formação, isto é, a soma de conhecimentos eruditos acompanhada do desenvolvimento de valores ético-morais nos alunos, conforme ilustram as declarações a seguir:

A educação significa formar integralmente o ser, não só passar o conteúdo, é ensinar a conviver e viver, é fazer com que os alunos sejam cidadãos. (D - EM)

A educação é tudo. Dela partem todas as coisas, sem ela não se consegue nada. (CP - ACA)

... a educação moderna é formar e informar e a própria sociedade cobra isso. A família passou para a escola o dever de formação, hoje a escola está sobrecarregada. (VD - EM)

A educação é a base para se ter a cidadania. É primordial, pois sem ela significa que a pessoas não é um cidadão.
(IA - ACA)

Tem objetivo grande na formação do indivíduo, no dia-a-dia e para a cidadania.
(VD - ACA)

Educação visa informação e formação. Preparar o aluno para exercer plenamente a sua cidadania. (SE. - EM)

Destaca-se também, de alguns relatos acima descritos, o termo "cidadania", jargão ultimamente muito utilizado, que expressa um conceito ambíguo, que na concepção liberal ou neoliberal é apenas um produto da solidariedade individual entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado, conforme reflete Gadotti (2000).

Os relatos dos **professores** seguem a mesma linha de pensamento, sendo que a maioria valoriza a educação e lhes confere o significado de preparar para a cidadania. Se realmente o presente discurso se efetivar na prática, esta concepção ecoará como uma resposta à ineficiência do Ensino Público, que embora seja universalizado, não consegue garantir a qualidade necessária para atingir os seus propósitos, conforme apontam as diversas críticas em relação à política educacional.

A educação visa o preparo para o exercício da cidadania. (P. – ACA)

A educação é a base, é o esteio, o alicerce, que constrói não só o ser humano físico, mas o ser moral, intelectual, espiritual, total. (P. - EM)

Educação é o meio de desenvolvimento do país. Se o aluno tiver uma boa educação, realmente aproveitar, ele vai ser uma pessoa ativa na sociedade, consciente do mundo em que ele vive. (P. - ACA)

Educação deve ser entendida como um processo amplo e global que envolve o indivíduo como um todo. (P. - EM)

É unânime nos relatos das **famílias** das duas unidades escolares pesquisadas, o alto grau de valorização que atribuem à educação. Alguns demonstram ter clareza em relação à possibilidade da educação proporcionar uma análise crítica da realidade, porém, a maioria acaba reproduzindo ideologicamente o discurso presente na sociedade brasileira, valorizando o estudo, apenas como a única forma de ascensão social.

A educação é uma das coisas mais importantes da vida. Pois a partir daí você forma o homem e a mulher do futuro, e vai ser bom ou mau, depende da educação que ele tiver deste o começo da vida. (F. - ACA)

Educar significa preparar a pessoa para enfrentar a vida adulta, para depois se enquadrar no mercado de trabalho. Tanto

educação nas matérias como educação da parte moral, andam juntos. (F. - ACA)

Fica evidenciado também que algumas famílias utilizam o termo educação de forma ambivalente, ora para expressar a educação formal, o cabedal científico transmitido pela escola, ora no sentido dos usos e costumes da sociedade, ou seja, civilidade, polidez.

A educação abrange tudo. Começa dentro de casa, os filhos têm que saber respeitar as pessoas e serem respeitados também. Saber se está certo ou errado. Em todas as partes, a educação é muito importante. (F. - EM)

Para conhecer o **significado que a educação** tem para os **alunos** abordou-se o tema nas entrevistas sobre o cotidiano escolar, sendo que todos disseram que gostam e consideram o estudo importante.

Eu gosto, tem bastante atividade aqui na escola. (A., 2^a - ACA)

É tudo bom, gosto dos professores, dos colegas. (A., 5^a - ACA)

Houve duas observações a respeito do cotidiano escolar que devem ser destacadas:

Eu só não gosto da reação de alguns funcionários, elas ficam olhando com cara feia para a gente. (A, 7^a - ACA)

A mudança de sala, complica o dia-a-dia da escola, tem criança que vai embora, causa muito tumulto esta tal de "sala ambiente", deveria ficar cada um na sua sala. (A., 8^a - EM)

A opinião destes alunos sobre a dinâmica escolar e as atitudes dos funcionários, demonstram a importância de haver, na escola, espaço para a expressão dos alunos, participando efetivamente da vida escolar. A percepção que os alunos possuem sobre a escola é uma grande contribuição para dirimir arestas, apontar equívocos, ou ainda, oportunidade para informá-los sobre os objetivos educacionais implícitos nos projetos pedagógicos, como por exemplo, o significado da sala ambiente.

O diálogo escola-aluno é uma condição essencial para formar o espírito crítico do aluno, de modo que ele possa desenvolver a autocrítica e a crítica construtiva em relação às instituições com as quais venha a ter contato na sociedade.

No tema **‘o significado da educação’**, transborda através das declarações, o ideário dos sujeitos pesquisados, o valor da educação para eles, apesar de, muitas vezes, isso não ser transportado para as atitudes, demonstrando que a escola precisa estender o seu processo educativo à família, para concretizar, para ambos os lados, o resultado deste processo.

Compreender o estabelecimento das mediações da educação com as relações sociais presentes na vida social dos sujeitos entrevistados, de forma consciente ou inconsciente, confirmou a importância da instituição escolar como espaço estratégico para a politização da população.

Em relação ao outro aspecto, dentro da categoria Educação, isto é, o tema ‘**a função da escola**’, na perspectiva dos **agentes educadores**, destacam-se os seguintes relatos:

A função da escola é formar, mudar, orientar, preparar o cidadão para exercer a verdadeira cidadania... preparar para a vida. (D. - ACA)

Atuar no sentido de promover a formação do cidadão integralmente, não só passando as matérias dentro do currículo, mas passando hábito, habilidades, tudo... (D. - EM)

Novamente, a expressão cidadania aparece.

É preciso avaliar até que ponto a propaganda cidadania realmente se efetiva na prática educacional, verificar as mediações que se estabelecem entre a intencionalidade e as ações concretas que ficaram subjacente nos relatos e observações da pesquisadora, no decorrer da pesquisa.

É um complemento da educação... porque a educação começa em casa. Hoje em dia muita gente confunde isso e pensa que é a escola que vai educar. Os pais pensam que a escola vai fazer tudo. (IA. - ACA)

A função da escola não é tudo isso, ela está se sobrecarregando. Mas a função da escola em todos os planos diretores, na sua filosofia e concepção é preparar para o exercício da cidadania, preparar para a vida profissional, preparar para fazer um trabalho mais amplo, mas embora o objetivo seja este, não sei se nós estamos conseguindo cumprir. (VD. - EM)

A função da escola é passar conhecimentos... é complementar o que vem de casa. Mas hoje em dia os pais colocam a criança na escola e acham que a escola tem que dar tudo e não é por aí... A maioria das escolas está tendo dificuldade de trabalhar a criança, porque a família deixou de lado o seu papel e passou para a escola. (SE.- ACA)

Constata-se na maioria dos relatos que os agentes educadores, não importa a atividade que exerçam na escola, atribuem à mesma uma função importante, ocupando um espaço privilegiado na vida das crianças, adolescentes e jovens, influenciando na construção de suas identidades e nos seus projetos de vida.

Os relatos demonstram que a escola vem enfrentando dificuldades para corresponder a contento a expectativa da sociedade neste final de milênio, ou seja, preparar o aluno para o trabalho e a vida em sociedade.

Realmente é complexa a função da escola, pois num mundo globalizado, sem fronteiras, com os novos meios de comunicação, nunca em toda a história da humanidade as idéias, informações e os produtos circularam com tanta rapidez.

Neste contexto, como a escola, com a estrutura que possui atualmente, pode democratizar o saber, preparar este novo cidadão ?

Por outro lado, a escola convive com o reverso deste desenvolvimento, as suas mazelas, a pobreza, o baixo nível de informação da população, enfim com o cidadão de "segunda classe", na expressão de Sposati (1991).

A escola precisa, portanto, repensar a sua função social e, para isso, é necessário considerar as práticas da sociedade onde está inserida, sejam elas econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas ou morais. Considerar, também, a relação direta ou indireta destas práticas com os problemas específicos da comunidade à qual a unidade escolar pertence.

Ter clareza da função social da escola e do homem que se quer formar é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, particularmente num país de contrastes como o Brasil, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Ainda em relação à '**função da escola**', os **professores**, que estão mais diretamente envolvidos com o processo ensino-aprendizado, ilustram esta questão com a exposição de seus pensamentos:

Anteriormente a escola tinha a função de informar, fornecer o conhecimento elaborado, científico. Hoje a escola tem uma outra conotação, além de fornecer estes conhecimentos, ela tem de assumir o papel que a sociedade está deixando de cumprir, por uma série de fatores: família desestruturada, vida atribulada, por necessidades financeiras, etc. Então a instituição escola está mais formadora do que informadora. (P. - EM)

O papel da escola é realmente educar, com o apoio dos pais. Mas a escola está sozinha, e não está conseguindo fazer realmente o seu papel que é educar. (P. - ACA)

É freqüente nos relatos, a afirmação de que a escola “está sobrecarregada”, “exercendo além da sua função”, “sozinha”, “sem o apoio das famílias”. Há nestas falas – o que também é perceptível no contato com os educadores – sentimentos de angústia, incertezas, falta de horizontes no que se refere às expectativas sobre a escola e o que de concreto ela está conseguindo corresponder.

Percebe-se que várias contradições concorrem para dificultar a relação escola-família. A visão dos educadores, muitas vezes permeada de preconceitos, oculta as reais intenções das famílias quanto à participação no processo educativo de seus filhos, afastando-os da escola. Por outro lado, as reais condições de vida das famílias, principalmente das classes populares que lutam diariamente pela sua sobrevivência, levam as famílias ao distanciamento e a não-participação ativa na vida escolar de seus filhos.

Neste sentido, verifica-se que as questões sociais imbricam-se às educacionais, por isso a escola sente-se sobrecarregada. As condições de vida da classe popular incidem sobre a criança e o adolescente, alterando comportamentos e atitudes no espaço escolar.

Situações sociais transportadas para a vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar, podem estar relacionadas à crescente participação do sexo feminino no mercado de trabalho, como uma conseqüência das

dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias. Estas mudanças incorrem sobremaneira nas relações de gênero, alterando os relacionamentos entre marido e esposa, pais e filhos. A violência doméstica, muito presente na sociedade brasileira, pode ser causada pelo estresse da vida diária na luta pela sobrevivência da classe popular, além de outros fatores psico-culturais que revestem esta problemática.

Outro fator determinante é a falta de uma cultura de participação, ranço da trajetória histórica, que marca a população brasileira por décadas de autoritarismo, esculpindo o signo da subalternidade, principalmente naquelas populações de baixo poder aquisitivo. Tais considerações nem sempre são levadas em conta pelos educadores, como um determinantes da não-participação das famílias, incidindo sobre elas concepções preconceituosas, que camuflam as reais condições de participação oferecidas pela própria escola e pelas condições socioculturais destas famílias.

Estas são algumas questões que incidem sobre a função da escola que, diante da realidade de hoje, é um espaço privilegiado de conflitos, onde alunos e famílias mais solicitam do que oferecem apoio para garantir, mesmo que minimamente, o processo educativo de seus filhos; e os educadores, de sua parte, não conseguem perceber esta realidade, cobrando dos pais um posicionamento que muitas vezes eles não estão preparados para compreender.

Estas reflexões são corroboradas pelos relatos unânimes das **famílias** que, apesar de todos os entraves, valorizam a **função da escola** posicionando-se como aliadas, parceiras nesta função educadora.

A escola é muito importante,
principalmente nos dias de hoje. É um
complemento da educação que a gente dá
em casa, a escola também abrange todos
os pontos da educação. Dá em casa e

amplia na escola, ele aprende ainda mais.
(F. - EM)

A função da escola é preparar a criança para ser alguém na vida. Como eu não tive oportunidade, eu sempre falo para meus filhos - sem o estudo hoje em dia a gente não é nada. A escola é importante, por isso eu acho que a família deve ajudar a escola.
(F. - ACA)

A contradição entre a fala dos professores, agentes educadores e da família, delata a reprodução, mesmo que inconsciente, da ideologia do poder dominante, para o qual interessa a individualização dos problemas, a divisão entre os grupos com objetivos comuns, visando manter a estrutura sócio-política vigente.

Em relação aos **alunos**, quando indagados sobre a **utilidade da escola na sua vida**, todos fundamentaram seus pensamentos na importância do conhecimento para a vida adulta e relacionaram este saber como a chave para o mercado de trabalho. Portanto, os valores que os pais e professores atribuem à educação é assimilado pelos alunos, que visualizam no estudo a perspectiva de um futuro melhor. Consideram ainda, que é por intermédio da educação que atingiram uma ascensão social.

Para aprender ler e escrever. Ter um serviço, um futuro. (A. - ACA)

Se não tiver escola, não tem futuro, não tem emprego. (A. - ACA)

Muitos alunos atribuem à escola, também, a formação de valores ético-morais que vão influenciar no seu caráter, refletindo assim a expectativa dos pais em relação à função da escola como transmissora de valores. Conforme adverte Nidelcolf (apud Saviani, 1984), situando aqui a questão do educador, se este não tiver consciência desse papel, acaba por considerar-se um mero elemento neutro de transmissão de conhecimentos, transformando-se de fato num instrumento a serviço dos interesses das classes dominantes, através das normas e regras impostas pelo Estado. Portanto, não há neutralidade na ação educacional e em nenhuma outra ação; isto deve ser pensado pelos educadores.

**Serve para ficar longe das ruas e
aprender a conviver com outras pessoas e
ter educação. (A. - EM)**

**Para aprender a ser alguém, não ficar
usando drogas, bebendo... estas coisas
erradas. (A. - ACA)**

Nos relatos dos diferentes segmentos envolvidos com a escola pública, opinando sobre a função da escola, há um consenso de que esta função abrange a transmissão de conhecimentos eruditos acumulados pela humanidade ao longo da história, mas também a formação de valores, atitudes, hábitos, instrumentalizando os alunos para agir criticamente sobre a realidade.

Constatou-se que a escola é um local privilegiado, pois ao trabalhar com o conhecimento, possibilita ao aluno a construção de saberes indispensáveis para a sua inserção social de forma crítica e engajada ou de forma subalterna, dependendo do posicionamento político dos educadores.

Outro fator que reforça a função social da escola pública, é que no Brasil a instituição escolar, freqüentemente, é o único espaço a que a criança tem acesso para receber e trocar informações. Portanto, acredita-se que a escola deva ultrapassar os seus próprios muros, envolvendo neste processo educativo, as famílias.

O pensamento do educador Saviani ilustra o exposto acima: "se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica". (Saviani, 1995 p. 86)

Averiguar as **atribuições** que os **agentes educadores e professores** reconhecem na sua prática profissional diária, possibilita identificar a dimensão que atribuem ao processo educativo.

Emerge, com grande incidência, nos relatos dos **professores** que a **função** principal dos educadores é a transmissão do conhecimento erudito, porém, demonstram também a necessidade premente de ampliar o universo cultural e ético dos alunos, transmitindo valores. Tal enfoque evidencia-se nos relatos:

Como professora de matemática, trabalho o lado do raciocínio, mas o que a gente percebe que hoje na sociedade os valores estão atrapalhados. Nós saímos da matemática racionalista para a humanista, só que isso ficou apenas no papel...no mundo de hoje as relações são muito importantes, minha função como professora é ajudar a humanidade a dar este passo, nas relações. (P. - EM)

Ensinar o aluno não só ler e escrever, dentro da teoria, mas através da teoria levar o aluno a entender o mundo em que ele esta vivendo. Entender o mundo e o papel dele, o valor que ele tem. Ele tem que ser um agente de transformação.(P. - ACA)

Sempre vejo duas funções na sala de aula: a profissional e a pessoal. No nosso trabalho devemos deixar nossa marca, como pessoa que sou. Lógico, o conteúdo tem que ser passado, mas a parte humana, aqueles conceitos de respeito ao ser humano, é importante. Quanto mais problemas o aluno tem, mais respeito eu tenho por ele e explico isso para os alunos. (P. - EM)

A [função] vital é ensinar, passar o saber, o conteúdo das matérias.(P. - ACA)

Na maioria dos relatos os professores demonstram ter uma dimensão ampla da educação, como um processo de transformação que influencia na visão de mundo, isto é "o conjunto de aspirações, sentimentos e de idéias que reúne os membros de um grupo ou classe social e os opõem a outros grupos". (Goldman apud Netto & Carvalho, 1987, p.60).

Porém, verifica-se através das observações e abordagens informais, no posicionamento de alguns educadores, a contradição existente entre o discurso e a prática, pela dificuldade que possuem em decodificar o contexto social dos alunos das classes

populares, que muitas vezes trazem valores e atitudes diferentes das formas burguesas de ser dos educadores, ideologicamente introjetadas no seu mundo.

Ainda quanto aos **agentes educadores**, é unânime, nas respostas dos sujeitos, a afirmação de que exercem atividades além da sua função específica, em decorrência da insuficiência de funcionários, bem como, por causa da inexistência de profissionais habilitados para atender demandas específicas que extrapolam as suas atribuições, não se considerando preparados para exercê-las.

Sou merendeira e conselheira da molecada. Os problemas com namoradas, com os pais, os alunos vão trocar idéias comigo, não tem quem dê atenção a eles. Teve um caso de gravidez de uma adolescente aqui na escola eu fui a primeira a saber e vivia conversando com ela. (M. - EM)

O diretor tem que atender tudo... desde um cano que entope, o aluno que está doente, o aluno que vem sem chinelo, que não tem agasalho no frio, que foi espancado pelo pai... até a questões pedagógicas e burocráticas, é difícil. (D. - ACA)

Aparece, então, a questão da insuficiência de funcionários nas unidades escolares, a desvalorização profissional dos professores pelos baixos salários que recebem, dificultando o investimento na sua qualificação profissional, influenciando na qualidade do ensino. Afinal, o professor para ser agente de cidadania precisa ser um cidadão, sendo a remuneração e a competência profissional os baluartes preciosos para atingir-se esta meta.

Outro aspecto que se sobressai nos relatos dos agentes educadores e dos professores, é a necessidade de atendimento das demandas que se apresentam no cenário escolar, mas não se circunscrevem à sua prática, representando uma lacuna que pode ser preenchida por outros profissionais, citando entre eles o Assistente Social. Estas demandas sociais, são de largo espectro e vão desde necessidades materiais até aquelas vinculadas às relações sociais estabelecidas no âmbito escolar e comunitário, e realmente pertinentes ao Serviço Social.

Prosseguindo a reflexão sobre a categoria Educação, atendo-se à análise da **participação no âmbito escolar e comunitário**, percebe-se que o viés que conduziu este processo reflexivo, foi a avaliação da participação da comunidade escolar nas instâncias de poder decisório existentes na escola pública, ou seja, o Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres.

Ao abordar-se este tema com os **diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino**, todos consideram importante a existência do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, porém, enfatizam os entraves existentes para que estes órgãos cumpram, integralmente seus objetivos. Elencam como uma das maiores dificuldades, a escassez de participação dos pais – por diversos fatores que vão desde a acomodação, o desconhecimento, até a falta de tempo – para atuarem nestas instâncias de poder decisório.

Algumas afirmações demonstram que estes órgãos existem juridicamente, por força da Lei, mas não exercem suas funções de fato.

O Conselho é muito mais um órgão de
obrigatoriedade, de papel, do que de fato.
(D. - EM)

O Conselho funciona, apesar de ter problemas para conseguir horário adequado para as reuniões, principalmente em relação aos pais. (VD. - EM)

Muitos analisam a questão da não participação dos pais como um dos entraves para a efetivação das instâncias de poder decisório na escola, às vezes compreendendo os determinantes conjunturais, culturais, que incidem sobre esta questão e, outros, fazem sua análise com uma visão ingênua, centrada no indivíduo e não na sociedade como um todo, conforme revelam os relatos:

... existe a cultura de não participação. O diretor fica com uma certa preocupação que o Conselho vai interferir, pela responsabilidade que ele tem na escola. Preocupação exagerada, muitas vezes se fechando e dificultando a participação. Os pais por sua vez, quanto mais humildes, pensam que só podem dizer 'amém'... (SE. - EM)

Em relação aos **serventes, merendeiras e inspetores de alunos**, das duas unidades de ensino pesquisadas, apenas uma inspetora de aluno participa do Conselho de Escola e expôs sua opinião:

É bom participar, a gente esta muito inteirada dos problemas dos alunos, por isso fica mais fácil julgar... a gente vê que os alunos tem problemas familiares que

afetam e influenciam em sua disciplina na escola. (IA. - ACA)

Do total de doze professores entrevistados, nove participam do Conselho de Escola e três da Associação de Pais e Mestres, sendo que apenas um participa das duas entidades.

As referências sobre esta participação são muito significativas para compreender a organização, a operacionalização dos Conselhos de Escola e das Associações de Pais e Mestres.

O Conselho de Escola tem grande poder, porque nós precisamos reunir o Conselho para expulsar um aluno da escola, porque ele desacatava demais... e o Conselho teve força para isso. O próprio aluno vê que o Conselho tem poder, quando a gente fala - olha menino, seu nome vai para o Conselho, ele dá uma maneirada no comportamento. (P. - ACA)

O Conselho melhorou bastante, foi a primeira vez que ele deu transferência para um aluno. Foi a melhor coisa que eles fizeram, melhorou bastante o ginásio. O exemplo melhorou. (P. - ACA)

No Conselho nós temos duas reuniões anuais, uma cada semestre, que é obrigatória. Sempre há um assunto importante a ser discutido, então convoca

uma reunião extraordinária...Enfim, é extremamente o que é legal [jurídico]. (P. - EM)

Nesta escola o Conselho não é atuante. Por parte dos pais, eles não tem consciência do que é a 'coisa pública' que é aquilo onde tem que participar para melhorar. Por parte dos professores existe uma exaustão, porque tem que dar muitas aulas, e as coisas feitas fora do horário de trabalho dificulta. (P.- EM)

A escola não funciona sem a Associação de Pais e Mestres. Nós dependemos de verbas para ter material para as crianças carentes. Então fazemos festas, vendemos doces para arrecadar dinheiro, porque a verba que o Estado manda é pouca. (P. - ACA)

Fica explícito, na maioria dos relatos, que o Conselho de Escola é uma entidade burocratizada, que não atinge seus objetivos na sua abrangência, competência e poder de decisão; apontam também a dificuldade de participação dos professores e pais.

As declarações das **Famílias**, confirmam a posição dos professores, porém, acrescentam que a maioria desconhece a real competência do Conselho de Escola, conforme verifica-se a seguir:

Participo do Conselho de Escola. Tem duas reuniões por ano, mas até agora não fui convocada para nenhuma. Entrei porque

acho que a gente tem que estar presente na escola. (F - EM)

Eu acho que funciona, é mãe mais aluno, mais professor, a gente estuda o problema do aluno e às vezes consegue solucionar mais rápido do que se fosse só a escola. (F. - EM)

Depreende-se das declarações dos diversos segmentos da comunidade escolar, pontos que determinam questões observadas na prática dos Conselhos, sendo:

- não correspondem à totalidade de suas atribuições, centrando sua ação apenas em uma das suas funções, ou seja, aplicar penalidades disciplinares àqueles que estiverem sujeitos, especialmente os alunos;
- não há a socialização do conhecimento de ordem administrativa e pedagógica, portanto, a escola acaba monopolizando o poder de decisão das questões relacionadas ao projeto pedagógico⁷;
- não há representatividade efetiva dos conselheiros e sim posicionamentos pessoais, consequência da forma como ocorre o processo de eleição, fazendo dos Conselhos órgãos meramente formais, legais .

⁷ Projeto pedagógico “é a expressão operativa da intencionalidade da educação desejada pelos sujeitos da ação, que estabelecem seus planos e seus compromissos num processo em que estão auto-implicados nos propósitos que definem e projetam”. (Gadotti, 2000, p.70) “Consustancia-se a escola em sua especificidade do conjunto das condições para a organização do coletivo dos educadores e dos educandos em relação de reciprocidade e como condução de ações sistemáticas de contínua reflexão sobre processos da educação e revisão permanente dos objetivos pretendidos, das práticas em desenvolvimento e da processual apreciação e avaliação da aprendizagem coletiva e individual”. (Marques apud Gadotti, 2000, p.70)

- a postura do diretor é de importância capital, é ele quem dá a direção nas relações estabelecidas na escola, especialmente nas efetivadas no Conselho de Escola.
- o exercício da participação de todos nas questões administrativas, financeiras, pedagógicas e sociais, conforme trata a própria Lei de criação dos Conselho, é minimizado, restringindo-se a ações extremistas como transferências e expulsões de alunos.

A visão de que a instituição escolar é um entidade coletiva – situada num certo contexto social, com práticas, convicções e saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança e que precisa ser pensada coletivamente por toda comunidade escolar – ainda está muito restrita ao discurso de alguns teóricos e assessores curriculares, encontrando inúmeros obstáculos para a sua concretização.

O mesmo ocorre com as Associações de Pais e Mestres das duas unidades de ensino pesquisadas, onde fica evidenciado o consenso que este é um órgão meramente articulador de recursos financeiros, funcionando precariamente, com a participação de poucos pais.

Outro espaço de participação importante nas escolas é o Grêmio Estudantil, que deveria existir com a finalidade de mobilizar no aluno, a visão do coletivo, da organização, propiciando condições de incentivo aos estudos e estimulando o sentimento de pertença à instituição escolar, além de consubstanciar-se em um exercício da democracia. No entanto, percebe-se que:

A falta de participação, na verdade, serve à velha cultura dominante pautada no centralismo das decisões e na obediência incondicional das massas às normas e determinações que, além de raramente corresponderem a seus interesses, necessidades e

preocupações, ainda voltam-se a impedir sua participação consciente. (Amaro, Babiani & Oliveira, 1997, p.47)

Faz-se necessário registrar que, de acordo com informações da Coordenadora Pedagógica da Escola Ernesto Monte, há o Grêmio Estudantil funcionando efetivamente na escola, com representantes de alunos de todas as séries, exceto os últimos anos (8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio). Porém este ano, devido à greve dos professores, o processo eleitoral ficou prejudicado e o Grêmio encontra-se desativado.

Ainda no que se refere à participação, todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar foram questionados sobre a **relação escola-família-comunidade**, registrando posições ambíguas e diversos obstáculos, conforme exposto a seguir, separado por segmento.

Os **agentes Educadores**, no geral, consideram que há um bom relacionamento entre escola-família-comunidade, porém suas declarações apontam contradições:

A relação da escola com a comunidade é boa, os pais quando chamados, atendem. Há vários problemas na escola: pais presos, falta de segurança na escola, transporte para os alunos, tudo reflete na escola, a gente tem que conversar com os pais e com a comunidade. (D - ACA)

Em termos gerais é boa, temos alguns problemas com os pais. Eles não gostam de acompanhar a vida dos filhos ou querem contradizer a direção. Mas a maioria dos pais são bem conscientizados e ajudam

muito acompanhando a vida escolar dos filhos e colaborando nos eventos da escola.
(D. - EM)

De certa forma somos privilegiados neste ponto. O relacionamento com a família é bom... com as famílias que a gente consegue chegar... A gente consegue trazer os pais para conversar, embora venham com a idéias que o filho é um anjinho ... (VD. - EM)

Um aspecto relevante a se considerar é que os agentes educadores restringem a participação das famílias à sua presença nas reuniões de pais e mestres ou quando são chamadas em decorrência de algum problema com o seu filho.

Em relação à família, percebe-se que ela precisa aprender a ocupar os espaços de participação como um caminho para a real democratização da escola e da sociedade.

Por outro lado, os coordenadores pedagógicos, inspetoras de alunos, merendeiras e serventes deixam transparecer em seus relatos as dificuldades que existem na relação escola-família, havendo um jogo em que se culpa principalmente a família, demonstrando uma visão distorcida em relação a ela, desconectada de uma crítica da própria instituição escolar e do contexto vivenciado pelas famílias, conforme descrito a seguir:

A relação escola-família é nota zero, a participação da família é nenhuma. É difícil um pai vir aqui, mesmo quando é chamado

com reclamação do seu filho... A escola é aberta aos pais, eles é que não vem. (S. - EM)

A escola deveria ser mais rigorosa com os alunos. A família não participa, e às vezes os alunos não comunicam seus pais e outros são omissos. Tem aluno "bandidinho" que os pais já não agüentam em casa e mandam para escola e a gente tem de agüentar. (M. - EM)

Certos casos fica difícil, porque as mães pensam que a escola é responsável pela educação das crianças...Então elas confundem, transferindo totalmente a responsabilidade para a escola. (IA. - ACA)

O relacionamento melhorou, no começo tinha muita resistência da família. Você chamava, elas não vinham, agora conseguimos que elas se aproximem-se mais, dêem suas opiniões e nós ouvimos e aceitamos sugestões. (CP. - ACA)

Quanto aos **professores** das escolas pesquisadas, prevalecem duas posições, ou seja, aqueles que consideram que há um bom relacionamento da escola com a família e a comunidade e os que expõem as contradições desta relação. Estes últimos demonstram ter uma visão mais crítica, analisando as determinações atreladas à família e outras à própria instituição escolar, conforme registra-se nos relatos:

É bom, quando solicitados eles participam. 60% não participam e 40% participam. Eles ajudam muito nas festas. (P. - ACA)

A escola tem feito trabalho legal, nos casos mais necessários mesmos, todos ajudam e a família é chamada para inteirar-se do assunto, para saber como agir. (P. - EM)

Nós entendemos que a educação só se faz com este conjunto: família-escola-sociedade juntos, valorizando o ser humano... (P. - EM)

Nas entrelinhas das falas abaixo descritas, verifica-se também que a relação família-escola fica, basicamente, restrita à participação na reuniões de Pais e Mestres e no atendimento às solicitações da escola, quando o aluno apresentar qualquer tipo de problema de comportamento.

Nossa comunidade é pouco participativa. A clientela é periférica e a escola é central, isso tira um pouco o vínculo que a gente percebe numa comunidade mais próxima como nos bairros. Aqui sempre há desculpa para não participar das reuniões. Os pais só vem quando solicitados, por atos de indisciplina dos filhos... (P. - EM)

Não é muito intensa, principalmente nas reuniões de pais e mestres, onde a

presença é reduzida, embora a escola procure motivar essa reunião. A escola promove palestras, festas, para melhorar o entrosamento. (P. - EM)

A comunidade está muito longe. A gente marca reunião de pais e vêm poucos e os que vêm estão com pressa de ir embora, não estão muito interessados na vida escolar dos filhos, não querem participar. Eles querem que a escola seja um depósito de criança, para eles ficarem livres meio período delas. (P. - ACA)

Em casa os pais deveriam ver a tarefa, eles não fazem sua obrigação. (P. - ACA)

Explicita-se na fala dos professores sua concepção em relação às famílias, cobrando das mesmas um modelo idealizado, desconsiderando as condições sócio-econômico-culturais da população usuária da escola pública. Esta atitude reforça a subalternidade, ideologicamente passada para as famílias de classes populares, que aceitam passivamente as condições que lhes são impostas; não aprendendo a reivindicar, perpetuam a cultura da não participação.

Verifica-se que os professores vêem as famílias de seus alunos como desestruturadas, desinteressadas, carentes e violentas. Segundo Szymanski (1997, p.35), um pouco de reflexão junto a essas professoras e elas se darão conta de que:

- família desestruturada não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear* burguês;
- a organização da família não é responsável por todo comportamento acadêmico de suas crianças;
- nem todas as famílias são violentas, muitas vezes o bater significa uma punição pelo baixo rendimento escolar;
- as famílias também são vítimas de violência (exclusão social);
- as famílias podem recorrer à violência contra a escola e a professora, reproduzindo o modelo de como são tratadas;
- a condição de famílias trabalhadoras, a baixa escolaridade, dificultam o acompanhamento acadêmico de seus filhos.

Os relatos aqui transcritos entre outros, conduzem a análise para a compreensão das mediações existentes nesta relação escola-família-sociedade com o processo de democratização da escola.

Se a finalidade maior da educação, conforme dita pelos próprios sujeitos pesquisados, é preparar o aluno para exercer a cidadania, o exercício para esse aprendizado deve ser iniciado no interior da própria escola, afastando concepções cristalizadas – que não respeitam a heterogeneidade cultural e social – e práticas institucionais que tutelam, manipulam e subalternizam os usuários, utilizadas pelas camadas que representam o poder e que reproduzem práticas conservadoras.

Por isso, a escola precisa ser garantida como um espaço de exercício interdisciplinar, interpretando e reinterpretando as relações internas e externas a ela – que constituem uma trama de mediações de vínculos e de relações sociais que dela emergem – e a ela se voltam conforme seus objetivos.

A discussão da democratização da escola pública passa ainda, necessariamente, pela análise do tema autonomia.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz, pela primeira vez, a autonomia escolar e o projeto pedagógico vinculados num texto legal, estabelecendo

* Família nuclear é constituída por pai, mãe e filhos vivendo juntos, sendo o pai provedor e a mãe dedicada à educação dos filhos. É tida como modelo idealizado de família, que existe no imaginário social. (Szymaski, 1992)

que a elaboração e execução do mesmo é uma tarefa coletiva, devendo contar com a colaboração de todos segmentos envolvidos com a educação, inclusive a comunidade local.

Desta forma reconhece que a instituição escolar é uma instituição social, uma entidade coletiva, situada num contexto determinado, e que, portanto, mobilizar o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil para a construção do projeto pedagógico e considerar a relevância de tudo que envolve a teia de relações escolares, é o caminho a ser percorrido pelas escolas.

Para isso é essencial ter uma visão totalizante das relações sociais internas e externas a escola.

A seguir verifica-se na ótica das **famílias** esta **relação escola-família-sociedade**, através de seus relatos.

É bom, tudo que a gente precisa, eles orientam e a gente é sempre bem recebido.
(F. - EM)

Comigo é bom, eu me dou bem; em relação a outras mães eu não sei. Todo dia eu converso com a professora e pergunto se meu filho fez bagunça, aí eu educo ele. Eu passo para a professora as suas dificuldades e ela ajuda meu filho. (F. - ACA)

Eu tô sempre aqui na escola, tenho bom relacionamento. (F. - ACA)

Percebe-se nas respostas que as famílias não possuem, muitas vezes, indicadores que fundamentem com maior precisão a intensidade deste relacionamento, tendo uma visão individualizada do mesmo.

Por outro lado, uma minoria de mães, principalmente da Escola Ada Cariane Avalone, revelou haver problemas neste relacionamento, contraditoriamente centrando-os às vezes na própria família ou na escola.

Eu percebo que poucas famílias vêm de encontro a escola e quando vêm, é em massa para criticar. Não vêm dar sugestões boas, só criticar. Por isso acho que deveria ter uma pessoa que faça os pais entenderem a importância da sua participação. (F. - ACA)

A relação está muito distante. Ao mesmo tempo que a escola quer a participação dos pais, vendo na TV propagandas do Projeto Amigos da Escola, não é para você dar palpites, dar sugestão. O que eles querem é que os pais venham aqui para lavar o banheiro, consertar porta, pintar parede... essas coisas. (F. - ACA)

É difícil porque muitos pais não estão nem aí para participar nas atividades dos filhos, de entrar na escola. Não sei porque os pais não participam... é uma distância difícil de explicar, não sei se é porque os pais não tem tempo... (F. - ACA)

As contribuições de Szymanski, novamente ilustram a análise de como as famílias de baixa renda vêem a escola:

- com resignação frente à dificuldade de conseguir vagas nas escolas e não correspondem os procedimentos da matrícula. Não reivindicam material didático e atribuem as dificuldades dos filhos à falta de material;
 - questionam as substituições e faltas dos professores, mas não podem ir às reuniões porque estão trabalhando e/ou não vão para não ouvir sempre sobre as dificuldades de seus filhos;
 - as dificuldades de seus filhos são um mistério. Não entendem como não aprendem. Atribuem isso a falta de vontade de estudar ou a alguma doença;
 - oscilam entre uma aceitação passiva do veredicto da escola sobre as dificuldades de seus filhos para os estudos e uma contestação com base nas realizações da criança no dia a dia.
- (Szymanski, 1997 p. 35)

Os relatos destas mães, suscita a reflexão sobre as contradições existentes na relação escola-família, marcada historicamente, pelo signo da oposição, onde a maior preocupação é buscar os culpados e não elucidar as alternativas de parceria. Embora as escolas desejem a participação da família e a família também almeje esta participação, nenhuma das partes tem claro o que busca com esta participação; muitas vezes, nem ao menos sabem o que concebem como participação.

Na verdade, a escola não se percebe como limitadora desta participação, reproduzindo a ideologia da subordinação e alienação, próprias da ordem capitalista. Os que nela estão inseridos, pensam que a existência de canais de participação são o suficiente para que a participação ocorra como que por ‘milagre’.

Compreende-se que a participação é uma conquista que ocorre num processo contínuo em que o indivíduo passa da consciência ingênua para a consciência crítica, percebendo as contradições presentes na sociedade, percebendo que só de forma organizada pode conseguir melhorar as suas condições de vida e especificamente as condições da educação.

É claro que a condição *sine qua non* para atingir esta meta é existir uma relação dialética que garanta a condição de sujeito tanto ao educador quanto ao educando e sua família.

Portanto, as relações escola-família devem ser permeadas pelo respeito mútuo, tendo claramente delimitados os papéis e âmbitos de atuação de cada um. Neste sentido a família e os educadores precisam de orientação para que possam trocar saberes de modo que estes façam emergir novos modelos educativos, tanto na escola quanto na família, abertos à continua mudança.

Outro aspecto interessante abordado por duas mães e pela diretora da Escola Ada Cariane Avalone, refere-se a Projeto "Amigos da Escola", recentemente implantado nas escolas estaduais de todo território nacional por uma iniciativa da Rede Globo de Televisão. Este projeto visa, em última instância, estimular a participação de voluntários da sociedade civil na escola pública.

O projeto Amigos da Escola, é o governo cada vez mais buscando a iniciativa privada. E se for preciso privatizar uma parte, que privatize. Eu acho importante municipalizar, assim tem condição de dar uma escola melhor para a população, de pagar melhor o professor. (D. - ACA)

Verifica-se neste relato que a ideologia neoliberal perpassa as instituições e as pessoas como uma alternativa para resolver os problemas decorrentes da minimização do Estado no financiamento das políticas públicas.

As falas das mães acirram o debate sobre o tema, apontando outros questões, conforme descrito a seguir:

Participo do Projeto Amigos da Escola. Na televisão dá muito certo, mas na realidade é outra coisa... Deveria haver mais reunião; a diretora deveria dar maior importância para o Projeto. Deveria haver maior envolvimento neste projeto, explicar melhor para os pais, identificar quais são os pais amigos da escola, a direção deveria ver melhor isto. (F. - ACA)

O projeto fica muito solto, não tem uma direção, a escola precisava organizar melhor isto... (F. - ACA)

Constata-se nestas falas, que há uma desarticulação entre a projeção do Projeto Amigos da Escola e a sua efetivação, percebendo-se nas entrelinhas das falas das mães, que tal fato se deve à falta de um elemento articulador, que as mães identificam como sendo o diretor da escola.

Em relação aos **agentes educadores e professores**, categorizou-se as questões que versam sobre os seguintes temas: **facilidades e dificuldades para o exercício da atividade específica na escola; as dificuldades para o acesso e permanência dos alunos na referida unidade escolar e a inserção da escola no bairro e no município.**

Nestes segmentos, **agentes educadores e professores**, as dificuldades apresentadas para o exercício de sua atividade específica incidiram sobre dois aspectos: o primeiro, referente aos reflexos da questão social no espaço escolar e, o segundo, relacionado às diretrizes e estrutura da Política Educacional Brasileira, ambos interagindo dialeticamente.

As próximas citações ilustram o primeiro motivo:

Há falta de respeito dos alunos com os funcionários e você não tem a quem recorrer, porque o pais não tomam conhecimento de nada. (IA. - EM)

... falta de material humano principalmente. Com a democratização do ensino, entra quem quer na escola, as classes ficam numerosas e os problemas são grandes. É preciso ter mais pessoas especializadas, assistentes sociais, psicólogos, orientador educacional, a pessoa certa na hora certa, para atender os problemas que surgem... (D. - EM)

Dificulta... pais com pouco compromisso com os filhos. Outro problema é os menores não estarem trabalhando, por causa do Estatuto da Criança e do Adolescente, acabou refletindo na escola, pois as crianças ficam nas ruas. (D. - ACA)

As condições sócio-econômicas dos alunos, os problemas que possuem em casa. (CP. - EM)

Nas dificuldades elencadas, pelos agentes educadores transparecem questões objetivas e subjetivas, produzidas pela condição de classe a que os usuários da escola pública pertence, demonstrando pela própria fala, que a escola clama por uma orientação mais especializada que intervenha nas situações sociais apresentadas.

Os **professores** depoentes também confirmam as mesmas dificuldades, conforme descrito a seguir:

Os fatores que dificultam minha atividade como professora são: a falta de estrutura familiar; o fator econômico; a violência; os valores dos adolescentes, que estão invertidos; eles não consideram mais a vida. (P. - ACA)

A carência dos alunos... não trazem material escolar para fazer suas tarefas. E o aluno que é carente, é carente em tudo, desde a falta de condições financeiras até o acompanhamento do pais. Você não pode segurar depois da aula para dar um reforço porque ele perde o ônibus da Prefeitura [gratuito]. Fica muito difícil ajudar. (P. - ACA)

O que mais dificulta é a parte financeira dos alunos, pede um material, quer fazer um passeio, eles não podem. (P. - ACA)

Dificulta... o interesse do aluno pelo estudo. (P. - EM)

Estas reflexões demonstram claramente, que as condições biológicas, psicológicas e sociais, necessárias para que os alunos possam receber e assimilar os conhecimentos transmitidos pela escola, não se circunscrevem-se a ela, mas também não são externas à escola, visto que incidem no processo pedagógico.

Não se pode separar o aluno em 'sujeito psicológico, sujeito social ou pedagógico', de forma fragmentada, mas sim reconhecê-lo em sua totalidade.

Portanto, apesar do esforço da escola para relacionar escola-família-sociedade; o aprendizado, a realidade social; abordando questões sociais urgentes, conforme o enfoque trazido pelos temas transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário lidar, intervir, nas seqüelas presentes na rotina escolar, apresentadas como demandas sociais explícitas e/ou implícitas.

Cabe ressaltar, que a maior incidência das seqüelas da questão social apresentadas como uma dificuldade para o exercício da atividade específica, foram detectadas nos relatos e nas observações efetivadas na Escola Ada Cariane Avalone, coerentes com as características apresentadas pela clientela e o bairro onde situa-se a escola .

As condições materiais de vida da população do Núcleo Habitacional Mary Dota, onde a escola está situada, e dos bairros adjacentes, são determinantes do processo de vida cotidiana que vivem, expressos na imediatividade dos seus comportamentos e atitudes.

Para que a escola possa lidar com os seus alunos é preciso que os educadores compreendam a dimensão da universalidade contida na singularidade. Isto é, compreender o *modus vivendi* da população usuária da escola pública, conforme citam Netto & Carvalho (1987, p.26): "a homogeneização é a mediação necessária para suspender a cotidianidade... este processo de homogeneização só ocorre quando o indivíduo concentra toda energia e a utiliza numa atividade humana genérica que escolhe consciente e autonomamente".

O Assistente Social poderá contribuir para que a escola possa efetivar este espaço de mediação entre o singular e o universal, sendo este um agente que, pelo conhecimento que possui acerca do social e da vida humana, trabalha **com** e **nas** mediações.

No segundo motivo, a política educacional, há que se considerar a complexidade do conjunto de inovações que atingem a Educação, referindo-se em especial ao Ensino Fundamental, sendo alvo da avaliação de estudiosos que militam nesta área.

Todos sabem que o Brasil precisa elevar, com rapidez, os níveis médios de escolaridade de suas crianças, adolescentes e jovens – futuros trabalhadores – pois, a educação básica e a qualificação profissional constituem requisitos fundamentais para o crescimento econômico, para a competitividade internacional. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e a redução da evasão escolar representa a otimização de recursos da Política Educacional (coerentes com as diretrizes neoliberalistas de minimização do Estado).

Portanto, estas mudanças correspondem à resposta que a educação precisa dar para adequar-se às transformações que vêm ocorrendo na esfera da produção e cumprir sua função política ideológica de demarcar os lugares sociais das classes populares.

Conforme deflagrado nos relatos dos educadores, a escola tem inúmeras dificuldades para corresponder à expectativa – ao menos dos ditames do poder dominante. O ritmo das propostas de mudanças não se refletem, na devida proporção, na infra-estrutura física, humana, financeira das escolas públicas. Acrescente-se, ainda, a desvalorização profissional, representada pela questão salarial, que está intimamente relacionada com a motivação do professor para ministrar aulas e garantir um ensino de qualidade.

Uma das dificuldades é a política educacional, que tem como fundo o neoliberalismo, que é individualista, tecnicista, consumista, por baixo é esta a questão que prevalece. Ele tem capa de coisa avançada mas é a massificação do ensino e também as condições de precariedade da Escola Pública. (P. - EM)

Competência para ensinar nós temos, mas o que dificulta é não temos instrumentos de cobrança, de avaliação. (P. - EM)

Uma grande dificuldade é a falta de material que a escola não recebe. O espaço físico da escola que é pequeno para o número de alunos, pois o bairro só tem esta escola estadual. (P. - ACA)

Uma das dificuldades são os professores desmotivados por causa dos baixos salários, os professores faltam... você transmite o que eles têm que fazer e não fazem... (VD. - ACA)

Dificuldade... é necessário e urgente reavaliar a política educacional, procurando outros métodos de avaliação, outros critérios de promoção para a série seguinte. Buscar novas técnicas de motivação dos alunos. (P. - EM)

Quanto aos relatos que suscitam a opinião dos **professores e agentes educadores** em relação às dificuldades para o acesso e permanência dos alunos na escola, novamente as respostas apontam, em primeiro lugar, as questões sociais e a educação em segundo lugar.

Em Bauru, eu participei do planejamento da Diretoria de Ensino... não há problema de vagas nas escolas, a dificuldade é a falta de escolas nas periferias, principalmente nos núcleos habitacionais, então os alunos têm que se deslocar para conseguir vagas, isso dificulta o acesso. Os alunos de periferia têm dificuldades para pagar o passe de ônibus. (P. - EM)

No período noturno a evasão é gritante pela questão financeira, que dificulta a permanência do aluno na escola. (P. - EM)

Não acho que tem dificuldade de acesso. Eu tenho um caso de alunos que catam papelão, eles faltam, em média uma ou duas vezes por semana para catar papelão. Mas mesmo morando longe e catando papelão eles não abandonam a escola. (P. - ACA)

Dificuldade ... é a distância entre a escola e a casa dos alunos, agora facilitou um pouco porque o promotor exigiu e a Prefeitura colocou ônibus gratuito. (P. - ACA)

A própria condição da família dificulta, às vezes não sabem a importância do estudo ou têm dificuldade para comprar material escola, ou roupa, isso acaba dificultando o acesso a escola. É uma série de barreiras sociais que dificultam o acesso e a permanência da criança na escola. (IA. - ACA)

A evasão escolar acontece porque os pais das crianças acham que o estudo não é importante, não dão valor... (SE. - ACA)

Conclui-se que, na Escola Ernesto Monte, a ênfase dada para os motivos do acesso e permanência dos alunos na escola e também para exercer as atividades específicas, são mais direcionadas a críticas referentes a Política Educacional e às inter-relações pessoais estabelecidas no âmago da relação escola-família.

Na Escola Ada Cariane Avalone ocorreu o inverso, com maior ênfase as questões sociais que invadem o universo escolar, imobilizando os sujeitos envolvidos com a escola, que não conseguem decodificar e intervir nas demandas sociais que emergem quotidianamente. Também são apontados os percalços da relação escola-família-sociedade, explicitando-se que, nesta escola, há uma maior aproximação da família com a escola, principalmente daquelas cujos filhos freqüentam de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental. Nesta faixa etária os pais tendem a acompanhar mais de perto a vida escolar dos filhos, por sentirem ser importante este acompanhamento ou devido ao fato de ter que trazê-los para a escola, tendo oportunidades de contato com ela diariamente.

Destacam-se também nestes relatos, as mediações existentes entre educação e sociedade, trazendo à tona peculiaridades da área social do município de Bauru. Por exemplo, a implantação exacerbada de vários Núcleos Habitacionais, que contrariando as leis municipais não oferecem infra-estrutura adequada, no caso específico, educação, escolas e creches insuficientes para atender a demanda em potencial, que corresponde ao número de habitações construídas.

Para visualizar com maior clareza a participação das manifestações da questão social é necessário contextualizá-las.

O município de Bauru, segundo dados preliminares divulgados pelo Censo do IBGE- 2000, possui uma taxa de urbanização acima da média do país – que é de 81,2% – e da região sudoeste do país, que é a mais urbanizada – 90,5% – sendo o índice de urbanização de Bauru na ordem de 98,2%. Este adensamento urbano, traz como consequência o aumento das demandas sociais, exigindo do poder público a ampliação de serviços públicos, o que, muitas vezes, fica aquém das reais necessidades da população.

Constata-se tal fato pela incidência de favelas na cidade, que são o retrato do desemprego ou baixos salários; de insuficiência de políticas públicas que correspondam à realidade do município.

Outra situação que aflora destes relatos, relacionam-se à reprodução do modo de vida que envolve o cotidiano da vida em sociedade, ou seja, um modo de viver e trabalhar de forma socialmente determinada da população usuária da escola pública, que interfere nas condições de acesso e permanência dos alunos na escola e é claramente percebido pelos professores e agentes educadores.

Ainda recolocando-se na teia de determinações que influenciam o acesso e permanência dos alunos na escola, a questão provocativa para a reflexão das **famílias**⁸ foi: como melhorar a escola, possibilitando resgatar a importante contribuição das famílias.

Do total de doze famílias entrevistadas nas duas unidades escolares, 42% sugeriram: implementar a escola com cursos de computador; ampliação da quadra de esporte; laboratório equipado; incentivar o esporte e atividades que motivem os alunos.

**Deveria ter mais esportes, computação,
sala de laboratório, música. Aqui não dá**

⁸ Concepção segundo a vertente sócio-histórica. Pessoas que convivem juntas, assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo a relação de cuidados entre adultos e deles com as crianças e idosos. A família se modifica de acordo com a realidade vivida, tendo relação com o contexto em que se insere, sofrendo alterações ao longo dos tempos. (Symanski, 1992, p.15)

porque não tem nem espaço, mas deveria ter. (F. - ACA)

Precisava ter muitas coisas além do ensino básico para animar os alunos, ter curso de computação e outras atividades. (F. - EM)

O restante, 58%, aborda questões diversificadas, levantando problemas de relacionamento entre todas as pessoas envolvidas na escola; apontando desde a desestrutura do ensino público até a necessidade de profissionais para atuar nas relações sociais e nas questões sociais, conforme relata-se a seguir:

Falta integração entre direção, pais, professores e funcionários. Deveria ter uma pessoa que fosse intercâmbio, ponte e fizesse reuniões periódicas com os pais para levar para os professores e vice-versa. (F. - ACA)

Se pudesse ter uma qualidade de ensino, mas na escola do estado isso é muito difícil...Um ensino mais puxado, que exigisse mais das crianças, antes era assim, as crianças até reprovavam. Hoje o aluno passa, mais não sabe nada, isto desestimula o aluno e os pais também. (F. - ACA)

Muitas crianças vêm para escola por causa da comida, outros pelas amizades e até por causa das drogas. Aqui tem muitos

casos de drogas, precisava um trabalho urgente com os alunos e com os pais também. (F. - ACA)

Fora os professores, deveria ter Psicólogo, Assistente Social, para as crianças conversarem. Talvez seja mais fácil para a criança e para o adolescente principalmente conversar com a Assistente Social ou a Psicóloga do que com a própria mãe. Depois a Assistente Social entraria em contato com a família para ajudar a resolver os problemas. (F. - EM)

Para permanecer... a criança tem que se sentir bem dentro da escola. E este 'sentir bem' é ter bons professores que sejam atenciosos, que dêem aulas gostosas. Com os jovens tem que unir o útil ao agradável para que eles tenham vontade de assistir as aulas. (F. - EM)

Verifica-se que nestes relatos emergem, de forma velada ou desvelada, demandas atinentes às mediações da educação-escola com a realidade e, o Assistente Social, é o profissional adequado para assumir, no bojo de suas atribuições, o papel de articulador de propostas de ações efetivas a partir do resgate da visão de totalidade da vida social.

Ao questionar os **alunos** sobre o que deve permanecer ou mudar na escola para sua melhoria, o posicionamento foi praticamente unânime nas duas unidades escolares: referem-se à melhoria de condições de infra-estrutura na escola e, principalmente, à necessidade de melhorar o comportamento disciplinar dos alunos e a relação professor-aluno.

Tem que mudar muita coisa, os alunos têm que ter educação, disciplina, não ficar fumando. (A., 5^a - EM)

Deve mudar: os alunos respeitar a escola que tá uma bagunça, usar uniforme. Deve continuar: os professores que são muito bons. (A., 7^a - EM)

Para melhorar tem que ter sala de computação, laboratório, ventilador nas salas de aula e limpar os banheiros que não são limpos. (A., 3^a - ACA)

O pátio ser maior, é muitas crianças correndo, muito apertado, a gente se machuca. (A., 4^a - ACA)

Tem muitos alunos na sala de aula, isto tem que mudar e a quadra tem que ser maior e coberta e também os professores não devem faltar. (A., 6^a - ACA)

Alguns funcionários precisam mudar. Ter mais respeito com a gente, saber lidar com crianças. Ter mais disciplina para facilitar o estudo na sala de aula. (A., 7^a - ACA)

As falas dos alunos fortaleceram a convicção de que é imprescindível resgatar o que há de positivo na conduta das crianças e adolescentes, especialmente aqueles com dificuldades, sem rotulá-los, nem classificá-los em categorias, baseando-se apenas em suas dificuldades ou diferenças. Abrir espaços de interação, liberdade de expressão de suas

opiniões e sentimentos, despertando nos alunos o encontro de si mesmo e o compromisso consigo e com os outros, é caminho que os educadores e família precisam aprender a trilhar com urgência.

Compreender a criança e o adolescente como pessoas em pleno desenvolvimento, como cidadãos de direitos e deveres é uma ação que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo e precisa ser aprendido e exercido pelos educadores e famílias.

A inserção da escola no bairro onde está localizada, bem como a opinião dos sujeitos pesquisados sobre este tema, serão descritos por unidade escolar e não por segmento, considerando as diferentes características do espaço geográfico onde se localizam as escolas.

Na **Escola Ada Cariane Avalone**, localizada no **Núcleo Mary Dota**, dos trinta sujeitos entrevistados, moram no bairro: quatro agentes educadores, dois professores, sete alunos e as oito famílias entrevistadas.

Destacam-se alguns relatos:

A escola é muito importante para o bairro, muitos eventos do bairro são feitos aqui. No bairro falta lazer e esportes para ocupar as crianças no período que não estão na escola. (CP. - ACA)

A escola é importante para o bairro, é a única. No bairro a saúde deveria ser melhor. Tem Pronto Socorro, Centro de Saúde, mas não é um atendimento que deveria ser...faltam médicos, deveria ter uma infra-estrutura melhor por causa do número de pessoas que moram neste

bairro. Falta também uma agência bancária, para não ter que ir até o centro da cidade. (IA. - ACA)

Aqui falta creche e agência bancaria. (P. - ACA)

O bairro vê na escola uma expectativa de melhora, mas a escola não é o que eles esperavam. ... Acho que a escola deveria fazer mais palestras, não só ensinar as matérias, mas trabalhar os valores primários, isto é que a comunidade esperava. (P. - ACA)

O custo de vida aqui no bairro é caro. Se preciso de médico, aqui não é bom tenho que ir para a cidade. Você sabe, às vezes a gente não tem dinheiro, nem para o passe. Tem também muita gente que precisa de ajuda e não tem nenhuma assistência social aqui. (F. - ACA)

No bairro tem crianças usando drogas e a polícia, nem ninguém, faz nada. Precisa fazer alguma coisa com estas crianças. (A., 4ª - ACA)

Constata-se nas declarações dos diversos segmentos da comunidade escolar, opiniões divergentes a respeito da inserção da escola no bairro e das condições de vida no mesmo.

Considerando o número de alunos matriculados na escola, ou seja, 1.736 alunos, e por ser a única escola pública estadual que atende o Ensino Fundamental com todas as séries, é evidente a influência que a mesma exerce na vida desta população. Portanto, a realização de projetos sócio-educativos que envolvam a família-escola-comunidade são primordiais para vida desta comunidade.

Outro aspecto imbricado nos relatos refere-se às peculiaridades das seqüelas das questões sociais presentes no bairro: precariedade de atendimento médico; violência; grande incidência do uso de drogas; inexistência de programas ou projetos municipais de assistência social; falta de agência bancária; falta de espaço de lazer e esportes para crianças e adolescentes, entre outras que incidem sobre as condições de vida da população e são refletidos no âmbito escolar

A seguir, verifica-se a realidade da **Escola Ernesto Monte**, localizada no bairro **Altos da Cidade**, em área central da cidade. Do total de dezoito sujeitos pesquisados moram no bairro: um diretor, dois professores, um aluno e duas famílias, destacando-se alguns relatos:

Este bairro é excelente, está sendo descaracterizado como bairro residencial; hoje é centro comercial com consultório médicos, dentários, escritório de contabilidade, etc. (P. - EM)

Eu gosto muito do bairro, a escola é perto, os meus parentes também moram perto da minha casa, é muito bom. (A., 6ª - EM)

Moro duas quadras da escola... vivo na escola desde os 6 anos de idade, porque eu estudei aqui. A Diretoria de Ensino fez um estudo no bairro, eu participei, e verificamos que a população do bairro envelhece e está virando um centro comercial, porque o centro está crescendo para este lado. (P. - EM)

Em relação à inserção da escola no bairro...a escola já foi maravilhosa, formaram-se aqui muitos médicos, dentistas, pessoas importantes da política, agora não é mais assim .A democratização do ensino fez acontecer isso e o pessoal não aceita. Mas se a escola não fizesse isso teria muito mais trombadinha, cheirador de cola etc. Mas a escola e os professores não estão preparados para isso e não aceitam. Eles falam assim: vamos peneirar... mas e os que caírem fora da peneira, vamos jogar fora? E um problema que o próprio sistema criou e, principalmente aqui no Brasil, crucial; outros países deram conta de se atualizar, aqui não. (D. - EM).

É importante interpretar o conteúdo contido neste último relato, que aborda as consequências da democratização do ensino, no sentido da universalização do Ensino Fundamental. Revela a dificuldade que os educadores enfrentam ao lidarem com alunos provenientes das classes populares, por não estarem inteirados da sua cultura, dos seus modos de vida. Ressalta-se ainda, que em muitos casos, há necessidade de alternativas concretas de intervenção em aspectos como violência doméstica; uso indevido de drogas e até tráfico;

gravidez precoce, entre outros, não havendo, na instituição escolar, especialista para intervir nestas seqüelas da questão social.

A apresentação do panorama estrutural e conjuntural dos bairros onde estão localizadas as escolas, no prisma dos representantes da comunidade escolar, denotam a necessidade de compreender e considerar o contexto social para imprimir significado à ação educativa desenvolvida pela escola.

Aponta também a relevância da instituição escolar no espaço comunitário, principalmente nos bairros periféricos, funcionando como um catalisador de demandas e trazendo em si mesma, potencial para abrigar projetos sociais que não descaracterizem a sua função educativa mais contribuam com ela.

Considerando a importância da ação social ser efetivada em redes⁹, potencializando os recursos existentes e articulando novos recursos e projetos sociais que atendam as demandas reprimidas, a instituição escolar é uma instituição ‘chave’ neste processo complexo de articulação dos sujeitos, dos direitos, da cidadania, das condições para que esta relação ocorra.

Analisando diversos projetos desenvolvidos pelas escolas públicas – alguns de iniciativa da própria Secretaria Estadual de Educação, tais como, Prevenção também se ensina; Comunidade Presente; Parceiros do Futuro, entre outros – e pela unidade escolar, percebe-se que a escola vem se modificando gradualmente, abrindo-se à comunidade, não por mero acaso, mas em consequência das imposições históricas que vem sofrendo nos tempos atuais, relacionadas às metamorfoses do mercado de trabalho, ao perfil do alunos da escola

⁹ Trabalhar com a perspectiva de rede é uma necessidade imposta pelos novos parâmetros legais do Estatuto da Criança e do Adolescente, se se pretende tornar efetiva a idéia de proteção integral a crianças e adolescentes, aliada ao princípio de um protagonismo compartilhado entre Estado, sociedade, comunidade e família. A rede “Interconecta agentes, serviços, mercadorias, organizações governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, comunidades locais, regionais, nacionais e mundiais” (Brant, apud Guará, 1998, p.13). “Estes agentes e organizações não se conectam apenas a uma rede, mas a várias redes que processam informações, tecnologias ou serviços de interesses comum”. (Gonçalves apud Guará, 1998, p.13)

pública, as novas formas e expressões da questão social, enfim, aos inúmeros determinantes, que exigem da escola mudanças significativas de direção, comportamento, posicionamento.

No final das entrevistas, muitos sujeitos da Escola Ernesto Monte expressaram a sua opinião em relação ao tema da pesquisa, conforme relata-se a seguir:

O Serviço Social na escola é fundamental. A gente tem observado que a escola sozinha tem mecanismos para alterar algumas coisas até certo ponto, porque ela não atinge a família, e se não atingir a família eu não chego a lugar nenhum... Então o Assistente Social faria esta ponte, não precisa ter uma em cada escola, mas o Assistente Social é fundamental nos auxiliando, fazendo um trabalho de parceria. Porque vai ajudar com ferramentas que a gente não tem, de como chegar nas famílias, verificar o que está faltando... é nesta relação escola-família que o Assistente Social é extremamente importante. (SE. - EM)

Eu acho que o Assistente Social deveria ter em todas as áreas... o Assistente Social iria trabalhar a família, iria melhorar vários problemas que tem na escola. (SE. - ACA)

Na minha opinião o Assistente Social seria ponte de ligação para a equipe multidisciplinar que a escola precisa ter. (P. - EM)

Estes relatos salientam a intervenção do Serviço Social junto às famílias, segmento que sempre foi alvo de intervenção das políticas sociais, porém, de maneira banalizada, fragmentada, salvo raras exceções. Por outro lado, a proximidade historicamente construída da intervenção do Serviço Social junto às famílias, principalmente as empobrecidas, garantem a sua habilidade técnica para intervir pois concebe a família como uma unidade em relação a sociedade, como núcleo social, com a sua singularidade.

Portanto, a intervenção do Serviço Social junto às famílias poderá propiciar à escola o conhecimento dos seus valores, maneira de ver o mundo, sua religião etc., constando o grau de consciência e alienação, a sua subjetividade e objetividade, contribuindo, assim, com o seu crescimento e sua função educativa junto aos seus filhos.

Desta forma, será viável para a escola estender o processo educativo à família, facilitando a relação escola-família, envolvendo-a no processo educativo de seus filhos.

Este trabalho sócio-educativo junto às famílias poderá propiciar o desenvolvimento de sua capacidade intelectual e moral, de modo que adquira espírito crítico através do conhecimento, o que produzirá um efeito ideológico de desocultação, desculpabilização, visto que, de acordo com a imagem incutida ideologicamente, falhas e fracassos dentro da família são tidos como insucessos que lhe são inerentes.

Ressalte-se que o trabalho do assistente social, "tem também efeito na sociedade como um profissional que incide no campo do conhecimento, dos valores, dos comportamentos, da cultura, que, por sua vez, têm efeitos reais interferindo na vida dos sujeitos." (Iamamoto, 1998 p.68)

Eu acredito que é importante [ter] Assistente Social na escola. Agora por exemplo, minha filha da 5^a série está com problemas, não tem interesse pela escola, até chora para ir. Não tem dificuldade escolar, não sei o que é, seria bom conversar com uma Assistente Social e Psicóloga, não é? (F. - EM)

Eu acho que a escola deveria ter Assistente Social, ainda mais agora que separaram a escola por série. São vários alunos que vêm de vários bairros da cidade para escola do centro, então elas são carentes e vão se retrair porque as outras crianças tem mais condição que elas. Então o Assistente Social ajudaria a escola e a criança para se enturmar melhor. (F. - EM)

Tem criança que não conversa com os pais e nem com a professora; quem sabe com Assistente Social ela falaria? (F. - EM)

Nos relatos destas mães a respeito do Serviço Social, explicita-se fatores importantes – a socialização, as relações interpessoais, a comunicação – que interferem no processo ensino-aprendizagem e que podem ser trabalhados pelo Assistente Social, profissional que atua nas relações sociais.

Outras declarações registram, de forma genérica, a importância do Serviço Social na área da educação como um recurso a mais para minimizar as dificuldades enfrentadas pela escola pública ao cumprir o seu objetivo, que nos dizeres do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa é garantir o ingresso,

regresso, permanência e sucesso da criança e do adolescente na escola. (Costa, 1994)

O Serviço Social é importante para suprir uma lacuna que a escola tem... Seria ótimo, poderia distribuir serviços que acabam caindo na direção. Com certeza, a evasão escolar diminuiria se tivesse uma pessoa fazendo este trabalho social, porque a repetência está resolvida por força da lei. (VD. - EM)

Eu acho que deveria mesmo ter uma Assistente Social e também o psicólogo em todas as escolas. Aqui temos alunos carentes, tanto financeiramente como emocionalmente. (IA.- EM).

Constatou-se que uma das professoras entrevistadas não concorda com a presença do Serviço Social no quadro de profissionais da escola pública, conforme argumenta no seu relato:

Qualquer instituição que queira pegar mais tarefa do que lhe é cabível, acaba não fazendo nenhuma certa. A função da escola é educar, formar a pessoa. Infelizmente, pela condição social, para que se aprenda, o aluno precisa estar bem alimentado e a escola alimenta, tem que estar com a família estruturada, a escola vai atrás da família. Eu acho que não deveria... , tem que separar as coisas, para que a escola não perca sua finalidade. Quanto a Assistente Social, eu acharia

mais apropriado ter Psicóloga do que Assistente Social, e esta levaria para a Assistente Social, fora da escola. (P. - EM)

Analisando o parecer dos diferentes membros da comunidade escolar em relação à inserção do Serviço Social na escola pública, detecta-se que a maioria reconhece esta necessidade. Decodificando a fala dos pesquisados, verifica-se que há várias atribuições para o Serviço Social, tais como: diminuir a evasão escolar; atuar nas relações sociais estabelecidas no âmbito escolar e comunitário; facilitar o acesso à assistência social àqueles que dela necessitarem; contribuir na efetivação das ações interdisciplinares que devem ser desenvolvidas na escola; contribuir na socialização dos alunos no espaço escolar. Estas são algumas demandas explícitas em que o assistente social poderá intervir, além de muitas outras demandas implícitas, que são pertinentes ao Serviço Social.

Apenas uma das declarantes, posiciona-se contra a presença do Serviço Social na escola, privilegiando a contribuição da psicologia, que considera ser mais conveniente para a área educativa.

Descreve-se a seguir as contribuições dos sujeitos pesquisados na Escola Ada Cariane Avalone, que também quiseram registrar seu posicionamento em relação ao tema da pesquisa.

Eu acho que o Assistente Social deveria ser integrado na escola, montar uma equipe, psicólogo, pedagogo e Assistente Social. (VD. - ACA)

O Assistente Social iria complementar o trabalho da escola. A escola é muito complexa, não se resume em direção,

funcionários, alunos, é uma coisa social, não pode este tipo de profissional ficar longe da escola . (IA. - ACA)

Eu acho importante porque muitas vezes a gente não tem aptidão para lidar com aquele problema do aluno, então a Assistente Social vai ajudar a gente e também a família... (P. - ACA)

Precisa Assistente Social na escola. As vezes o professor fica tão perdido, que ele não sabe o caminho certo. A Assistente Social pode conversar com a gente, então você tem respostas para suas dúvidas. (P. - ACA)

A parte social e da psicóloga é muito importante. As vezes a gente se perde um pouco é bom ter alguém para ajudar, dar uma formação para a gente. (P. - ACA)

O posicionamento dos educadores, descrito nos relatos acima, é muito marcante em diversos momentos, ao solicitar o apoio do Assistente Social no que se refere à compreensão dos problemas de ordem social, demonstram a percepção que possuem acerca da relatividade de cada área de domínio e a importância da complementaridade interdisciplinar, possibilitando o trabalho coletivo nas situações específicas da realidade social. Saliente-se que, conforme Costa (1998, p.130):

o agir interdisciplinar exige muito mais que a soma de conhecimentos; ele propõe a superação dos limites das particularidades onde a colaboração entre os diversos ou entre os

setores heterogêneos de uma mesma ciência sejam conduzidos a interação, a uma reciprocidade nos intercâmbios, de modo que, no final do processo todos saiam enriquecidos.

Portanto, os depoentes reconhecem a importância do Assistente Social na equipe de educadores no que se refere à sua contribuição, na decodificação das questões sociais e na assessoria que pode oferecer para que possam lidar com elas no âmbito da relação educadores-educandos.

Conforme descrito nos relatos a seguir, há outra demanda para o Serviço Social, agora relacionada às condições materiais de vida das famílias e que o Assistente Social pode atender mediatizando a política de educação às demais políticas públicas de corte social, visando o atendimento das necessidades específicas, apontadas pela população usuária das unidades escolares.

Deveria ter Assistente Social, ela iria trabalhar com os alunos mais carentes, ver as condições da família... principalmente num bairro grande e com tantos problemas como este. (P. - ACA)

Eu acho que Assistente Social faz parte de uma escola, por isso deveria ter. (M. - ACA)

A escola precisa de uma Assistente Social para ver como estão as crianças mais pobres, se são bem atendidas em casa... a mãe as vezes precisa de orientação, de ajuda. (F. - ACA)

E preciso uma Assistente Social na escola, a diretora não consegue resolver

tudo. Outro dia eu tava sem dinheiro, minha filha falou que acabou o caderno... aqui deveria ter 'caixa', quando eu era criança era inscrita nisto. Então a Assistente Social poderia ajudar nisso e em muitas outras coisas também. (F. - ACA)

Abstrai-se na interpretação dos relatos dos sujeitos da Escola Ada Cariane Avalone, o valor que atribuem ao Serviço Social na área da educação, considerando a necessidade de sua contribuição, intervindo nos seguintes aspectos: junto às famílias para assistência social e orientação; na capacitação dos professores no trato das questões sociais que perpassam a relação professor-aluno; na articulação da equipe interdisciplinar da escola; ser um recurso a mais, complementando a ação educativa desenvolvida pela escola .

Frente ao exposto, cabe ao Serviço Social, articular este universo saturado de possibilidades, expectativas, demandas e também limites, alternativas de ação coletiva, envolvendo todos os elementos da comunidade escolar. Quando se acena para esta possibilidade, converte-se a escola num instrumento de mobilização e organização interna e externa a serviço da cidadania e o resultado deste processo será sempre fruto de um conjunto de contradições, de relações de forças, potencializados por sujeitos coletivos que assumem as rédeas da sua própria história e da história da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar é importante destacar que a categoria mediação foi extremamente importante para a realização desta pesquisa, possibilitando identificar os nexos existentes entre a educação e a questão social, identificando nestes contextos, o espaço de intervenção do Serviço Social **com e nas** mediações presentes entre escola e sociedade.

A abordagem qualitativa foi enriquecedora, pois os relatos dos representantes de todos os segmentos envolvidos com a educação trouxeram à tona questões objetivas e subjetivas, redesenhando o universo escolar pelas experiências concretas vividas por seus protagonistas.

Na expressão da subjetividade e singularidade dos sujeitos pesquisados verificou-se, pela intensidade e frequência dos seus pensamentos, a representatividade do coletivo – ou seja, do grupo aos quais pertencem – o que valorizou o resultado da pesquisa.

Realizar intelectualmente a mediação entre o referencial teórico estudado e o conhecimento empírico – obtido através dos relatos, das observações, dos contatos informais próprios da pesquisa de campo – demonstrou que realmente a escola pública vem passando por inúmeras mudanças, que atingem especificamente o processo educativo e as

relações internas e externas à escola. Constatou-se ainda, que neste processo há inúmeras barreiras que limitam e condicionam as transformações que poderiam democratizar a escola pública.

As barreiras presentes nesta instituição convergem para a própria política educacional e para as múltiplas expressões da questão social que se projetam no universo escolar, sendo determinadas pela estrutura e conjuntura da sociedade global.

No que se refere especificamente à Educação, constatou-se que as marcas historicamente impregnadas pelo signo do autoritarismo, da fragmentação, da pulverização e descontinuidade das políticas educacionais deixaram resquícios que interferem nas propostas de renovação.

Portanto, mesmo existindo no ideário das pessoas em geral, o consenso da importância da educação para o desenvolvimento pessoal e coletivo da sociedade e ser considerada prioritária nos programas de governo, em contato com o real concreto, depara-se com as consequências que a política educacional também sofre em face ao projeto político neoliberal que propaga a minimização do estado nas políticas públicas.

A pesquisa, através dos estudos efetuados, confirmou este fato e ficou corroborado no relato dos educadores a disparidade entre as propostas de investimento na educação e as reais condições financeiras, físicas, materiais das escolas.

Situando a reflexão no conteúdo ideológico dos fundamentos da política educacional brasileira, que apregoa a democratização da escola pela universalização do acesso e por uma gestão participativa, há inúmeros entraves que transitam na instituição escolar. Situações que vão desde as condições de inclusão, passando pelas condições de permanência da criança e adolescente na escola até as dificuldades para implantar uma gestão democrática na escola pública.

Neste contexto a pesquisa demonstrou com evidências, as mediações que imbricam a educação à questão social, conforme deflagrado nos relatos dos representantes de todos os segmentos envolvidos com a escola pública.

Em relação ao acesso e permanência dos alunos na escola pública, especificamente na realidade bauruense, foco desta pesquisa, uma das constatações é que há vagas para todas as crianças no Ensino Fundamental, porém nos núcleos habitacionais e bairros periféricos o número de escolas existentes não atende a demanda. Tal fato provoca uma série de dificuldades: de transporte; de acompanhamento destes alunos em bairros distantes da sua residência; de participação das famílias na escola; da escola relacionar pedagogicamente o entorno social onde vivem seus alunos; excesso de alunos nas escolas existentes nos núcleos habitacionais, o que interfere provavelmente nos índices de evasão escolar.

Em relação à gestão democrática, nas relações estabelecidas com os educadores, famílias e comunidade incidem entraves exógenos e endógenos à instituição escolar, que se projetam, principalmente, nas instâncias de poder decisório (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres).

Marcados pela cultura da não-participação, traço histórico e ideologicamente imprimido aos brasileiros, os sujeitos envolvidos com a escola pública permanecem no imobilismo, cristalizando concepções, fatalismos e omissões. Os profissionais da educação, a família e os alunos não se vêem como sujeitos capazes de interferir nos rumos da educação, raramente discutem a função social da escola e os papéis de cada segmento no processo educativo.

A escola, família e comunidade não conseguem estabelecer uma relação de parceria, de co-responsabilidade no processo educativo dos alunos, apesar dos depoentes, de ambas as partes, afirmarem a imperiosa necessidade deste relacionamento.

Sabe-se que o primeiro grau de participação é a informação, o conhecimento mútuo. Isto é, a família precisa conhecer as diretrizes educacionais, o funcionamento da escola, e esta, por sua vez, deve organizar um diagnóstico do perfil dos alunos e das famílias, conhecendo as peculiaridades sócio-econômica-culturais da comunidade suas expectativas e aspirações, para efetivar a parceria. É preciso ainda, conectar esta realidade particular a um contexto mais amplo visualizando os determinantes que incidem sobre aquela comunidade, só assim será possível romper a alienação que a lógica capitalista impõe às pessoas e instituições, o que raramente acontece no âmbito escolar.

O Brasil para inserir-se na economia do mundo globalizado e mesmo para responder aos ditames dos detentores do poder mundial, precisa reverter os baixos índices educacionais que historicamente vem esboçando.

Percebe-se que já existem tentativas de caminhar neste sentido, pois analisando os fundamentos da política educacional brasileira, fluem dos seus preceitos a necessidade da educação interagir com o contexto social, estabelecendo vínculos, não só com o trabalho, mas com as práticas sociais. Vislumbra-se, portanto, no contraponto das leis e propostas educacionais, a possibilidade de democratizar as relações sociais na esfera educacional.

Constatou-se, porém, que apesar da dificuldades para que relações mais democráticas ocorram na escola, existe por parte da maioria dos sujeitos presentes neste contexto o desejo para que ela se concretize, cunhando o primeiro passo para efetivar um projeto sócio-pedagógico democrático: a intencionalidade dos sujeitos.

Evidenciou-se nos relatos que envolviam a reflexão dos mais diferentes temas, a forte presença das múltiplas expressões da questão social que invadem o cenário escolar, trazendo uma gama de dificuldades para consubstanciar de forma adequada o processo ensino-aprendizagem: dificuldades sócio-econômica dos alunos-famílias, problemas

de dinâmica familiar, violência doméstica, o uso indevido de drogas e até o tráfico da mesma nas escolas, os problemas de saúde dos alunos, gravidez na adolescência, a crise de valores ético-morais que afetam os adolescentes e que geram indisciplina, entre outros.

Estas questões sociais, conforme revelam os relatos, operam negativamente no processo educativo desencadeado pela escola, tornando-se motivo de desalento por parte dos profissionais da educação e da própria família, que não conseguem vislumbrar alternativas que possam reverter, ao menos minimamente, o impacto destas questões no ambiente escolar. Desta forma a função específica da educação, conforme definição de Saviani (1996)¹, fica prejudicada.

Com a presença destas adversidades que se infiltram no cotidiano escolar, os educadores demonstraram sentir-se despreparados para lidar com as problemáticas apresentadas, visto que elas extrapolam a sua especificidade profissional, evidenciando-se o fato de que não têm a quem recorrer.

Justamente em consequência da presença constante das questões sociais na escola pública e nas comunidades que a circunscrevem, a instituição escolar tem sido alvo da efetivação de inúmeros projetos sócio-educativos conforme informam os educadores e as famílias entrevistadas. Estes, são implementados pelo poder público estadual, municipal ou por iniciativa das organizações não governamentais e empresas.

Verifica-se, porém que tais projetos ficam desarticulados do contexto global da escola, por isso atingem resultados parciais, restritos, e alguns não conseguem se efetivar, derrotados pelo isolamento.

¹ " ... referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma Segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens." (Saviani, 1996 p. 28)

Esta gama de questões que envolvem a educação, reforça a necessidade de efetivar a democratização da escola pública, entendida no sentido da gestão e das relações que estabelece com a sociedade. Não é possível aceitar a cansativa retórica sobre a necessidade de um trabalho participativo, sem potencializar o trabalho interdisciplinar e coletivo.

A democratização da escola pública, portanto, é ingrediente indispensável e deve ser pensada e constituída nas seguintes dimensões:

- no sentido de organização do complexo temático, a partir do conhecimento e da contribuição de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, dando sentido e motivação à aprendizagem, possibilitando que a escola adquira significado e produza conhecimentos úteis aos seus usuários;
- nas relações que a escola deve estabelecer com a sociedade, rompendo os muros culturais e sociais que a isolam;
- nas questões pertinentes à política educacional, no descompasso entre as leis e sua efetivação e entre as concepções gerais (federais e estaduais) e as peculiaridades locais, próprias do contexto sócio-econômico-político-cultural;

A escola é, portanto, uma instituição estratégica do ponto de vista político-social: ela possibilita o contato sistemático com grande parcela da população da classe popular. Diferentemente das demais instituições – saúde, assistência social, e demais políticas sociais, que não estabelecem com as classes populares uma interação tão próxima ou intensa. O exercício efetivo da participação, portanto,

pode ser aprendido no âmbito da educação e estendido para as demais instâncias das políticas sociais e da sociedade no geral.

Enfim, os sujeitos pesquisados ao expressarem, das mais diferentes formas, as questões sociais que interferem nas relações estabelecidas entre escola e sociedade, apontam – consciente ou inconscientemente – demandas sociais que podem ser mediatizadas pela intervenção do Serviço Social, confirmando a existência de um espaço sócio-ocupacional dentro da divisão sócio-técnica do trabalho educacional, especificamente na escola pública, que pode ser ocupado pela profissão.

As próprias transformações das diretrizes propostas pelos fundamentos contemporâneos da política educacional, que buscam uma maior interação da escola com a sociedade, estabelecem uma lacuna que pode ser preenchida pelo Assistente Social.

Neste sentido, o primeiro aspecto observado através desta pesquisa, é que a política educacional ainda não se transformou em direito social e, em consequência principalmente das seqüelas das questões sociais que a infiltram, desencadeiam um processo que dificulta a inclusão e propicia a exclusão da população das classes populares, que tem direito de usufruí-la.

Considerando que é neste contexto que se estabelece o trabalho do Assistente Social, ou seja, na apreensão da questão social em suas múltiplas expressões e na compreensão de como ela é experienciada pelos sujeitos em suas vidas cotidianas, pode-se afirmar que este profissional tem plenas condições de mediatizar a problemática que se evidencia no espaço sócio-educacional.

Tal afirmação baseia-se no fato de que o Assistente Social possui uma bagagem teórico-metodológica que lhe permite elaborar a interpretação crítica do seu contexto de trabalho e relacioná-la à estrutura e conjuntura, potencializando o seu espaço

ocupacional, negociando, articulando propostas que estabeleçam a garantia da qualidade e a abrangência dos serviços prestados pelas políticas sociais.

É um profissional capaz de interpretar as relações sociais, isto é, capaz de compreender a reprodução da totalidade socialmente determinada nos sujeitos em sociedade, relações que se estabelecem não só na reprodução material, mas englobam a reprodução das formas de consciência social, através das quais se toma consciência das condições materiais de vida.

O trânsito pelas vias com as quais a ação profissional do assistente social se espraia – nas relações sociais no âmbito da equipe de profissionais da escola; nas relações institucionais articulando as diferentes políticas sociais – e a proximidade da relação que o profissional pode estabelecer com a população usuária da escola pública, poderá rearticular partes fragmentadas e isoladas, facilitando o exercício da função social da escola, portanto, contribuindo para que a mesma atinja os seus objetivos.

No mapeamento das forças e processos constituintes da instituição escolar, o Assistente Social poderá desnudar os determinantes estruturais e conjunturais, através da mediação articuladora do complexo campo da totalidade relativa.

O Assistente Social, na área de educação, especificamente no espaço escolar, portanto, poderá contribuir com diversas ações que incidem sobre as demandas desveladas por esta pesquisa, entre outras que provavelmente existam.

Apontam-se algumas das possíveis contribuições do Serviço Social na escola, que se enquadram como um recurso a mais para efetivar as metas propostas pela educação:

- melhorar as condições de vida das famílias, facilitando o acesso aos serviços prestados pelas demais políticas sociais, especialmente a saúde e assistência social;
- favorecer a abertura de canais de participação dos sujeitos (principalmente as famílias) nos processos decisórios da escola, estimulando o aprendizado e a vivência do processo democrático;
- ampliar o acervo de informações e conhecimentos acerca do social e da comunidade escolar, assessorando-a quando necessário;
- viabilizar ações sócio-educativas com as famílias;
- decodificar o contexto social onde a escola está inserida, organizando diagnóstico social a ser utilizado na elaboração do projeto sócio-pedagógico da escola;
- articular parcerias com organizações não governamentais, universidades e empresas, visando atender as demandas da escola, entre outros.

O Assistente Social, desta forma, poderá intervir junto a todos os segmentos presentes no cenário escolar e comunitário, estabelecendo, para cada um deles, projetos que visem contribuir na efetivação de sua função específica.

Fortalecer a tríade escola-família-comunidade – que constitui o elo fundamental para o ingresso, regresso, permanência e sucesso da criança e adolescente na escola pública – é a contribuição significativa que o Serviço Social pode oferecer na luta contra a exclusão social.

Os tempos mudaram e, com ele, novas necessidades se formam. A escola precisa perceber esta mudança e começar a abrir-se para a comunidade,

rompendo o isolamento dos professores, fortalecendo as relações sociais e buscando o aperfeiçoamento e a qualidade do ensino, consolidando o projeto pedagógico, dando as alunos exemplo de prática de cidadania.

O desafio está posto, exigindo novas posturas e, principalmente, um olhar interdisciplinar para esta complexa realidade. Urge abrir espaços na educação para profissionais que apresentem as qualificações necessárias para se ocupar do social, destacando-se entre eles, o Assistente Social.

Contraditoriamente à exposição deste quadro, há visivelmente um recuo do Estado no investimento nas políticas públicas, entre elas a educacional. Como um profissional poderá, nestas condições, ousar inserir-se na instituição escolar? Na dinâmica da totalidade, porém, descortinam-se outras possibilidades: se a autonomia das escolas, a própria municipalização do ensino é um processo irreversível, a parceria com o município, com as organizações não governamentais, com as universidades, empresas sociais, Fundações e a própria comunidade, tornam-se o caminho para efetivar propostas audaciosas que comprovem que o elo escola-família-comunidade a favor da educação jamais será vencido.

Educadores e Assistentes Sociais, portanto, poderão unir esforços para efetivar o projeto ético-político destas categorias profissionais que, em suma, lutam pela construção da cidadania no sentido mais amplo do termo. Uma concepção que o grande educador Paulo Freire descreve com propriedade:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fizemos.
(Sindicato dos Professores, 1998, p.1)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (de acordo com a NBR 6023: ago/2000)

ALCÂNTRA, F. Sobram vagas nas escolas do Estado. *Jornal da Cidade*. Bauru, 29 out, 2000. Geral. p.9.

ALMEIDA, N. L. T. Educação Pública e Serviço Social. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.63. São Paulo: Cortez, 2000. p.62-75.

AMARO, S. A.; BARBIANE, R.; OLIVEIRA, M. C. *Serviço Social na Escola*. Porto Alegre (RS): Sagra Luzzatto, 1997.

ANTUNES, R. *Dimensões da crise e as metamorfoses do mundo do trabalho*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ARMANI, N. M. *Jubileu de Ouro da EEPSEG Ernesto Monte*. 2.ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 1985.

AZEVEDO, J. C. Escola: construção coletiva e participação popular. In SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3.ed, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.308.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de Pesquisa. In MARTINELLI, M. L. *O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social*. Um desafio instigante. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Identidade – NEPI. n.1. São Paulo: PUC/SP, maio/1994.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo/Lisboa: Edição 70, 1979.

BARROS, Z. O. Serviço Social e Educação. *Serviço Social e Cidadania Leopoldianum*. Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos. ano 24, 1998.

BAURU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Planejamento. *Plano Diretor de Bauru 1996*: Caderno de Dados, levantamentos, diagnósticos, lei nº 4.126/1996. Bauru: Seplan/DAE, 1997, 200p.

BAURU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Bem Estar Social – Conselho Municipal de Assistência Social. *Plano Municipal de Assistência Social*. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 1999.

BONADIO, V. M. R. *A Educação Popular – o Assistente Social e a Escola Pública*. Marília: UNESP, 1997. (Mimeogr.) 30p.

BRAGA, H. M. C. B. *Ideologia e Currículo*. *Revista Gestão e Desenvolvimento*. v.4. n.2. jul/dez. São Paulo: Universidade São Francisco, 1999. p.43-56.

BRASIL. Lei n.º 8.662 de 7 de junho de 1993. *Lei que regulamenta a profissão de Assistente Social*. Brasília (DF): Conselho Federal do Serviço Social, 1994.

BRASIL. Lei n.º 4155 de 10 de fevereiro de 1998. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília (DF), 10 fev, 1998a.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Secretaria de Estado da Educação. Brasília (DF): Abrelivros – Associação Brasileira dos Editores de Livros, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília/DF, 1998c.

CARRENHO, A. R. H. A questão da municipalização do ensino – municipalização, democracia e respeito. *Jornal dos Professores*. São Paulo, dez/2000. p.3.

CERQUEIRA FILHO, C. A. *A questão social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

COLL, C. *Psicologia e Currículo - Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.

COSTA, A. C. G. *O estatuto da Criança e do Adolescente e o trabalho infantil no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas*. Brasília/São Paulo: OIT, 1994.

COSTA, M. B. B. L. Interdisciplinaridade e o Serviço Social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. 9, 1998, Goiania. *Anais.... Brasília: CEFAS, 1998*. p.129-131.

CUNHA, J. Bauru não se fixa como pólo industrial. *Jornal da Cidade*. Bauru, 1/10/2000. JC nos Bairros. p.3.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, n.8. mai/ago, 1998.

DELORS, J. Educação – um tesouro a descobrir. *Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. *Participação é conquista*. São Paulo: Autores Associados, 1988.

DEMO, P. *Desafios modernos da Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

FALCÃO, M. C. B. Novas fronteiras entre o público e o privado: o papel das ONGs na década de 90. *Cadernos CBIA*. n.1. Rio de Janeiro, 1991.

FALEIROS, V. P. *Saber profissional e poder institucional*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FALEIROS, V. P. *Estratégias em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1999.

FALEIROS, V. P. Desafios do Serviço Social na era da Globalização. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.61. São Paulo: Cortez, 2000. p. 152-183.

FISCHMAN, G. Representando a docência: jogando com o bom, o mau e o ambíguo. In SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FLORES, D. G. *Conselho de Escola: possibilidades limites* (um estudo de caso). Marília, 1996. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista.

FOLHA DE SÃO PAULO. Pesquisa Data Folha. *Jornal Folha de São Paulo*. Caderno Especial – Família. 20 set, 1998. 15p.

FRANCO, L. A. C. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortes/Autores Associados, 1987.

FRANCO, M. L. E. B. O que é análise de conteúdo. *Cadernos Programa de Estudo Pós-Graduados em Psicologia da Educação*. n.7. ago. São Paulo, 1986. p.2-30.

FREITAS, D. N. T. Modelo Educacional brasileiro e referências político-ideológicas. *Cadernos de Educação*. Dourados (MS): UFMS, 1999.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.218.

GADOTTI, M. et al. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas Sul, 2000.

GENOÍNO, J. Globalização e pobreza. *Jornal da Cidade*. Bauru, 17/9/2000. p.2.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLDMAN, L. *Dialética e Cultura*. Tradução Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, R. N. Multiculturalismo e currículo: reflexões. *Revista Gestão e Desenvolvimento*. v.4, n.2, jul/dez. São Paulo: Universidade de São Francisco, 1999. p.73-81.

GUARÁ, I. M. F. R. et al. *Gestão municipal dos serviços de atenção à criança e ao adolescente*. São Paulo: IEE-PUC, 1998.

GUERRA, Y. Instrumentalidade do processo de trabalho e o Serviço Social. *Serviço Social e Sociedade*. n.62. São Paulo: Cortez, 2000. p.5-34.

IAMAMOTO, M. V. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil - esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo: Cortez, 1995.

IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social - ensaios críticos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IANNI, O. *A sociedade global*. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INEP/MEC. *Geografia da Educação Brasileira*. Dados de 1997/1998/1999. [S.l.: SN.], [199-] Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 15/9/1999.

IPEA. *Situação da pobreza no Brasil*. [S.l.: SN.], [199-] Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 15/9/1999.

ITE. Instituição Toledo De Ensino. *DATA ITE* – Bauru: dimensões da cidade centenária. Bauru: ITE/Faculdade de Ciências Econômicas, 1998.

KOIKE, M. M. S. et al. Caracterização da área de Serviço Social. *Cadernos ABESS*. Formação profissional: trajetórias e desafios. São Paulo: Cortez, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia de trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1992.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/Lógica dialética*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEHFELD, N. A. S. *O jovem e a ciência*. Franca: UNESP, 1997.

LESBAUPIN, I. (org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

LIMA, E. 9% dos bauruenses precisam de assistência. *Jornal da Cidade*. Bauru, 29/10/2000a. JC nos Bairros. p.3.

LIMA, E. Associações listam pedidos para 2001. *Jornal da Cidade*. Bauru, 22/10/2000b. JC nos Bairros. p.1.

LOPES, T. L. *Síntese da trajetória histórica do projeto de lei do Serviço Social Escolar*. São Paulo: Universidade São Francisco, 1997. 4p. (Mimeogr.)

LOWY, M. *Método Dialético e Teoria Política*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANRIQUE, M. C. *História do Serviço Social na América Latina*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINELLI, M. L. *Serviço Social - Identidade e Alienação*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINELLI, M. L. Notas sobre mediação: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.43, São Paulo: Cortez, 1993. p.136-141.

MARTINELLI, M. L. *O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social*. Um instigante desafio. São Paulo: PUC/NEPI, 1994.

MARTINELLI, M. L. O Serviço Social na transição para o próximo milênio. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n. 57. São Paulo: Cortez, 1996. p.133-148.

MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES, M. L.; MUCHAIL, S. T. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, M. H. Leitura: enigma e possibilidades. In SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.287.

MEKSENAS, P. *Sociologia da educação*. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1988.

MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade* – desafios educacionais do Terceiro Milênio. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e educação especial: inclusão ou exclusão da diversidade?* São Carlos: UFSCAR, 1998. 20p.(Mimeogr).

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

MONTAÑO, C. E. O Serviço Social frente ao neoliberalismo. Mudanças na sua base de sustentação funcional – ocupacional. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.53. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNIZ, E. *A assistência social para o seus gestores: desvelando significados*. Franca, 1998. 338p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual Paulista- UNESP.

NETTO, J. P. O Serviço Social e a tradição marxista. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.30. São Paulo: Cortez, 1989. p.89-102.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.50. São Paulo: Cortez, 1996. p.87-132.

NETTO, J. P. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In LEBAUSPIN, I. (org.). *O desmonte da nação: balanço do governo FHC*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, R. N. C. A mediação na prática profissional do Assistente Social. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.26. São Paulo: Cortez, 1988. p.79-83.

PALMA, D. *A prática política dos profissionais*. O caso do Serviço Social. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.300.

PONTES, R. N. A proposta da categoria de mediação. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.31. São Paulo: Cortez, 1989. p.5-25.

PONTES, R. N. *Mediação e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, I. A taxa de urbanização de Bauru está acima da média do país e da região sudeste. Apenas 5627 vivem na zona rural. *Jornal da Cidade*. Bauru. 23/12/2000. Geral. p.11

RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1981.

RODRIGUES, N. *Lições do príncipe e outras lições*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 9.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

SÁ, J. L. M. (org.). *Serviço Social e interdisciplinaridade – dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANT'ANA, R. S. O desafio da implantação do projeto ético-político do Serviço Social. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.62. São Paulo: Cortez, 2000. p.73-91.

SÃO PAULO. *Diário Oficial do Estado*. n.42. 5/3/1997. p.3.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 4.ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações*. 6.ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (org.). *Tecnologias, trabalho e educação*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação – L.D.B. – trajetória, limites e perspectivas*. 5.ed. revisada. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SINDICATO dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo. *Revista de Educação*. n.9. jun/1998. 110p.

SPOSATI, A. *Carta-tema: assistência social no Brasil, 1983-1990*. São Paulo: Cortez, 1991.

SZYMANSKI, H. *Trabalhando com famílias*. São Paulo: IEE/PUC-CBIA, 1992. p.40.

VIEIRA, B. O. *História do Serviço Social – contribuição para a construção de sua teoria*. 2.ed. São Paulo: Agir, 1978.

SZYMANSKI, H. Encontros e desencontros na relação família-escola. In FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, 1997. p.213-225.

VIEIRA, L. *Cidadania e Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

WANDERLEY, M. B. et al. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC-PUC/SP, 1997.

YASBEK, M. C. Globalização, precarização das relações de trabalho e seguridade social. *Revista Serviço Social e Sociedade*. n.56. São Paulo: Cortez, 1998.

ZAMBONI, P. Governo deve buscar fórmulas criativas. *Jornal da Cidade*. Bauru, 17/9/2000. Economia. p.2.

Anexo 1

ESCOLA ESTADUAL _____

FICHA DO INFORMANTE AGENTES EDUCADORES

**Supervisores de Ensino, Diretor, Vice-diretor, Coordenador Pedagógico,
Professores, Merendeira, Inspetor de aluno, servente.**

1 - Dados pessoais:

Nome: _____
Idade: _____
Sexo: _____
Estado Civil: _____
Endereço: _____

2 - Nível Educacional

. Ensino Fundamental:
Completo () Incompleto ()
. Ensino Médio:
Completo () Incompleto ()
. Graduação:
Completo () Incompleto ()
Curso: _____
Instituição : _____
Período: _____
Disciplina que ministra : _____
. Pós-Graduação:
Sim () Não ()
Nível : Especialização () Mestrado () Doutorado ()
Área: _____
Tema: _____
Instituição: _____
Período: _____

3 - Situação sócio-econômica:

. Renda Familiar:
1 a 3 salários mínimos ()
4 a 5 salários mínimos ()
7 a 10 salários mínimos ()
+ de 10 salários mínimos ()

4- Referências Funcionais:

- . Função que ocupa: _____
- . Vínculo empregatício:
() concursado Cedida () Eventual ()
- . Tempo que exerce esta função : _____
- . Tempo de serviço nesta Unidade de Ensino: _____
- . Você leciona em outras unidades de Ensino Pública ou particular ?
() Não Sim () Quais ? _____
- . Desenvolve outro tipo de atividade profissional ?
() Não Sim () Quais ? _____

5 - Grau de participação nos processos decisórios:

- . Na Escola:
() Associação de Pais e Mestres
() Conselho de Escola
() Outros _____
- . Na comunidade:
() Sindicatos
() Associação de Moradores
() Conselhos Municipais
() Movimentos Religiosos
() Outros _____

Anexo 2

ESCOLA ESTADUAL _____

FICHA DO INFORMANTE FAMÍLIA

1 - Identificação:

- . Representante da família : _____
- . Endereço : _____

2 - Situação sócio-econômica:

- . Renda Familiar :
 - 1 a 3 salários mínimos ()
 - 3 a 4 salários mínimos ()
 - 5 a 6 salários mínimos ()
 - 7 a 10 salários mínimos ()
 - + de 10 salários mínimos ()

4 - Grau de participação nos processo decisórios:

- . Na Escola :
 - () Associação de Pais e Mestres
 - () Conselho de Escola
 - () Outros _____
- . Na comunidade:
 - () Sindicatos () Movimento Religioso
 - () Associação de Moradores () Outros _____
 - () Conselhos Municipais

5 - Participa ou utiliza da assistência social do município ?

- () Não
- () Sim Quais ? _____
Há quanto tempo ? _____

Anexo 3

ESCOLA ESTADUAL

FICHA DO INFORMANTE

ALUNOS

1 - Identificação:

Idade: _____
Sexo: _____
Estado Civil: _____
Endereço: _____

2 - Situação escolar do aluno:

- . Série que estuda : _____
 . Período: () Manhã Tarde () Noite () _____
 . Há quanto tempo estuda nesta Unidade Escolar ? _____
 . Repetiu alguma série: () não sim () Quais ? _____

3 - Grau de participação:

- . Nos processos decisórios da escola:
- () Grêmio Estudantil
- () Representante de classe
- () Conselho de Pais
- () Outros _____
- . Na comunidade:
- () Movimentos religiosos
- () Projetos sociais . Instituição : _____
- Local: _____
- Há quanto tempo: _____
- () Exerce alguma atividade de trabalho .
- Onde ? _____
- Função que ocupa ? _____
- Há quanto tempo ? _____
- Jornada de trabalho: 4 horas ()
 6 horas ()
 8 horas ()
- Faixa salarial: 1 a 2 salários mínimos ()
 3 a 4 salários mínimos ()
 +5 s.m ()

Anexo 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA **SUJEITOS = EDUCADORES**

- 1 - Qual é o significado da educação para você ?
- 2 - Na sua opinião qual é a função da escola ?
- 3 - Qual é a sua atribuição na escola ?
- 4 - O que dificulta o exercício de sua atividade nesta instituição ?
- 5 - Como ocorre a relação desta escola com o aluno, a família e a comunidade ?
- 6 - Como ocorre a participação nas instâncias de decisão existentes na escola ? (Conselho de escola, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres)
- 7 - O que dificulta o acesso e a permanência do aluno nesta escola ?
- 8 - Qual a inserção da escola no bairro ?

Anexo 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA **SUJEITO = ALUNOS**

- 1 - Como é o seu dia-a-dia na escola ?
- 2 - Na sua opinião, para que serve a escola ?
- 3 - O que é bom na escola, para você ?
- 4 - O que você pensa que deve permanecer e o que deve mudar, na escola, para que ela se torne melhor ?

Anexo 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA **SUJEITO = FAMÍLIA**

- 1 - Qual o significado da educação para você ?
- 2 - Para que serve a escola para você ?
- 3 - O que poderia mudar na escola para melhorar a formação de seu filho ?
- 4 - Como ocorre a relação desta escola com a família ?
- 5 - O que dificulta o acesso e a permanência do seu filho nesta escola ?
- 6 - Como ocorre a participação nas instâncias de decisão existentes na escola ? (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil).
- 7 - Comente o que você pensa sobre a comunidade onde mora ?

MARTINS, E. B. C. *Social Work: mediation School and Society*. Franca, 2201. 281p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Câmpus de Franca, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

This reaserch has a the main goal to reveal the demands which exist in the social relations that appear through the Public School that can characterize it as a real space/place for the social work practice. The school seen under a totality perspective – as a space of contradictions, is also a place of many possibilities to actions towards the empowrment of the democracy and consequently, the citizenship. This context confirms the social work relevant role because presents demands dealt by it day by day. In the relation between social work and education area, there is the convergence, mainly, related to ethical professional projects, once that both of them are towards the formation of a consius, participative and active population – a most fair society. Under this perspective it was chosen as the universe the Ernesto Monte School and Ada Cariane Avalone School, both located in Bauru city. The subjects are the representatives of all segments: students and their families and education school professsionals. This study allowed to understand the school as a space of several areas practice – among them, the social work – which would be contributing for the construction and fulfillment of its project in the brazilian society.

Keywords: Intervention of Social Work; Education; Society.