

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AZARIAS SANTOS-ESTÂNCIA/SE

SOCIAL WELFARE AND EDUCATION: AN ANALYSIS FROM MUNICIPAL SCHOOL TEACHER AZARIAH SANTOS-ESTÂNCIA/SE

Rony Nascimento Silva*

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto**

Laisa Dias Santos***

RESUMO: Este artigo objetiva compreender, a prática do Assistente Social na rede municipal de educação. Tem como ponto de partida as experiências do estágio supervisionado realizado na “Escola municipal Professor Azarias Santos” e no projeto de pesquisa “Memória oral da educação sergipana”. Fazemos uso da metodologia da história oral, segundo Alberti (2005), somadas a pesquisa bibliográfica e documental. Nas considerações finais entendemos que a prática do assistente social na escola deve superar as verdades dogmatizadas e soluções enquadradas em aspectos econômicos para somar e produzir saberes por entre uma história individual e coletiva que se revela base de uma mudança não só educacional, como também cultural, social e econômica.

Palavras-chave: Educação. Serviço Social. Prática Profissional.

ABSTRACT: *This article aims to understand the practice of the social worker in the municipal education. Has as its starting point the experiences of supervised internship in the “Municipal School Professor Azariah Santos” and the research project “Oral Memory of Sergipe education.” We apply the methodology of oral history, according to Alberti (2005), added to the literature and documents. In the conclusion we believe that the practice of social workers in the school must overcome dogmatized truths and*

* Mestrando em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT); Graduado em Serviço Social pela Universidade Tiradentes (UNIT) e, Bolsista CAPES/FAPITEC/SE, membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória. Membro do projeto de pesquisa “*Memória oral da educação sergipana: modos de educar e práticas escolares no território sergipano*”.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); professora PPG1 do Programa de Pós-Graduação em Educação e líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória (GPSEHM) da Unit. Coordenadora do projeto de pesquisa “*Memória oral da educação sergipana: modos de educar e práticas escolares no território sergipano*”.

*** Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT); Graduada em Serviço Social pela Universidade Tiradentes (UNIT) e, Bolsista CAPES/FAPITEC/SE, membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, História e Memória. Membro do projeto de pesquisa “*Memória oral da educação sergipana: modos de educar e práticas escolares no território sergipano*”.

framed in economics to sum and produce knowledge through individual and collective history that reveals the basis of a change not only educational, but also cultural solutions social and economic.

Keywords: *Education; Social Service; Professional Practice.*

INTRODUÇÃO

Tal artigo é fruto de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, parte de duas experiências: o estágio supervisionado curricular e o projeto de pesquisa “Memória oral da educação sergipana”. O Estágio Supervisionado¹ I e II foi realizado na Escola Municipal Professor Azarias Santos localizada no Bairro Santa Cruz, mais especificamente na Rua da Cachoeira, n. 1275, no município de Estância. Por ser uma experiência pioneira, na introdução do Serviço Social na rede municipal de educação no Estado de Sergipe, nos deparamos com situações novas e desafiadoras, que por sua vez, foram sentidas na raridade de uma instrumentalidade do Serviço Social voltado para Educação, bem como pelo diminuto conhecimento científico produzido pela categoria profissional.

Nossa busca por moldar a prática do Serviço Social na Educação não é solitária, mas partilhada com conjuntos que compõem a categoria profissional, a exemplo o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS); o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS); a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) entre outros, que trazem a tona as incertezas e dificuldades na composição de tal prática. Deste modo, evidenciou o CFESS ao publicar o documento: “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”:

[...] a categoria não dispõe de um acúmulo resultante de encontros e reflexões coletivas, assim como de

¹ O Estágio Supervisionado I foi sediado pela Prefeitura Municipal de Estância, no período 2012.2, e realizado pelo projeto intitulado: “Estreitando laços: Escola e família através de ações socioeducativas”, esse foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, por via da Assessoria de Modalidades Temáticas Especiais de Ensino, bem como pela Universidade Tiradentes (UNIT).

produção de conhecimento, sobre as experiências profissionais realizadas nas diferentes instituições de educação nas quais se insere o/a assistente social, que justificasse essa forma de orientação do exercício profissional, tal como ocorreu, por exemplo, na construção dos parâmetros para a atuação profissional nas políticas de assistência social e saúde. (CFESS, 2011, p. 8).

Assim, as nossas experiências poderão ser somadas e socializadas junto à categoria profissional. A citação acima nos leva a interrogar: Qual concepção de educação deve ser usada para orientar a atuação do Assistente Social? Quais são as atribuições do profissional na educação? Como já anunciado estamos inseridos no projeto de pesquisa “Memória Oral da Educação Sergipana”², que tem por objetivo compreender como se constituíram os modos de educar no Estado de Sergipe e utilizamos a metodologia da história oral para realizar entrevistas com os educadores mais idosos de cada região³ do Estado. Foi dentro dessa motivação que colecionamos cerca de 150 entrevistas com professores, com idades entre 65 e 100 anos, e dentre esses se destacou a voz de uma professora aposentada de 84 anos de idade.

² O projeto “guarda-chuva”: “Memória Oral da Educação Sergipana” coordenado pela professora Dra. Raylane Andreza Dia Navarro Barreto, está dividido de acordo com os territórios sergipanos perfazendo um total de 8 sub-projetos. O objetivo é compreender como se constituíram os modos de educar de educadores atuantes no território sergipano; para tanto está sendo necessário: mapear os educadores mais antigos e de maior representatividade na área educacional; identificar as práticas escolares, próprias do tempo e do espaço escolar e analisar a cultura de escola que fora produzida nas instituições educativas do território sergipano. O propósito é possibilitar a produção de saberes e entendimentos acerca dos modos de educar e dos métodos de ensino, fomentando interações e trocas no âmbito da pesquisa e do conhecimento, envolvendo Instituições de Ensino, grupos de pesquisas, discentes e docentes e pesquisadores relacionados a áreas afins. Projeto financiado pelo CNPq. Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES. n. 18/2012. n. do processo 405366/2012-4. Bolsas de Iniciação científica CNPq e PROBIC/UNIT.

³ Esta escolha espacial está ancorada na divisão feita pela Secretaria de Estado do planejamento, habitação e do desenvolvimento urbano de Sergipe – SEPLAN, em 2008, que dividiu o Estado em 8 regiões: Sul Sergipano; Baixo São Francisco; Centro Sul Sergipano; Grande-Araçaju; Médio Sertão Sergipano; Agreste Sergipano; Alto Sertão Sergipano e Leste Sergipano.

“Negra, pobre e órfã de pai e mãe...” (CONCEIÇÃO, 2011) foi assim que, Josefa Maria da Conceição se definiu a frente da nossa câmera. Essa personagem nos servirá de mola propulsora para a composição da prática profissional do assistente social. Ela nasceu no povoado Castro, localizado no município de Santa Luzia do Itanhi/SE. Aos sete anos de idade apropriou-se dos saberes elementares, ler, escrever e contar, na Escola Isolada da professora “Zena Alves”, localizada na cidade de Indiaroba/SE. Mas segundo ela, seu ensino não criava condições suficientes para que pudesse alcançar voos mais longínquos, foi quando decidiu mudar-se para a cidade de Estância/SE, nos meados da década de 1940. Com apenas quatorze anos de idade ficou sabendo da existência do “Instituto Estanciano de Ensino⁴” do professor Azarias José dos Santos, este era professor, diretor e proprietário da instituição a quem Josefa pediu abrigo e educação. Assim, chegou aos nossos ouvidos e lentes a seguinte narrativa:

Eu fui pedir, se ele, o professor Azarias, podia arrumar uma vaga na escola para eu trabalhar e estudar. Eu lavava prato, lavava as áreas, varria três salões de aula, primeiro, segundo, terceiro e quarto, pra poder obter isso que eu obtive. [...] eu ia servir de botar água pra aquelas crianças lavar o rosto, eu ia forrar a cama. Eu, no horário da tarde, não ia pra escola só ia pela manhã. Eu não tinha quem me desse, era pobre, negra e órfã de pai e mãe. [...] Eu se quis, fui servir de empregada. [...] Se eu quis avançar... tive que sofrer. Eu estudei sendo empregada nas horas vagas, no recreio ia estudar e tirei meu quarto ano primário. (CONCEIÇÃO, 2011).

Azarias José dos Santos, também era negro, e nas palavras de sua ex-aluna era: “Preto na cor e branco nos conhecimentos” (CONCEIÇÃO, 2011). O professor ensinou e acolheu nossa entrevistada em sua residência, ensinando-lhe na sua escola em troca de serviços domésticos. Condição que não apagou de dentro de si a certeza de, como ela mesma disse: “subir no Estado de Sergipe”

⁴ Encontramos outras evidências quanto ao nome da instituição, pois jornais da época nomeiam a Escola do professor Azarias como: “Educandário Esperança”.

(CONCEIÇÃO, 2011). O “Educandário Esperança” ofertava o Curso Primário e era uma instituição voltada para a elite econômica do seu tempo e lugar, todavia a então aluna Josefa, ao notar que seu professor Azarias tivera galgado alta representatividade na sociedade, vislumbrou nele um modelo a ser seguido. Talvez essa evidência possa explicar sua opção pelo magistério e, assim, Azarias e Josefa tornaram-se companheiros de destino. Pois, entre as décadas de 1950 e 1960, ela foi nomeada professora Estadual, cargo que assumiu na Escola Isolada no município de Santa Luzia do Itanhi, até se aposentar oficialmente na década de 1980, e assim rompeu com as lógicas e determinismos sociais e econômicos em vigência na época.

Foi na idealização deste trabalho que vislumbramos uma hipótese, que poderá ser confirmado ou refutado no decorrer da sua confecção. Pressupomos que não há determinismos econômicos e sociais que não possam ser transcendidos pelo sujeito fazedor de sua própria história. Tal hipótese foi especulada pelas múltiplas latências de problemas sociais, que se apresentaram na história de vida da nossa personagem por volta da década de 1940 e, junto a isso, a sua vontade individual de romper com o conjunto de vulnerabilidades que lhe assolava. Vale ressaltar, que tais tipos de desvantagens sociais ainda persistem nos dias atuais, porém com outros atores e em outros contextos. Encontramos no período de estágio na Escola Municipal Professor Azarias Santos, diversas ressurgências de preconceitos, privações, desigualdades, lutas, dentre outros. Mas, afinal, nada mudou? E se mudou, foi o que? Por que ao analisar a trajetória de vida da professora Josefa parece que estamos lidando com uma história do tempo presente? Será que ainda existem, mais de 70 anos depois, “Josefas” nas escolas de “Azarias”? São nas estrofes que se seguem que descobriremos as similitudes, se não repetições, de mecanismos que perpetuaram na vida de uma aluna “negra, pobre, órfão de pai e mãe”, mas também de outras, e outros, com o tom de pele claro, nem sempre absolutamente pobre e com pais ausentes.

Para empreender tal pesquisa utilizamos a metodologia da história oral, somada à pesquisa documental e bibliográfica.

Tomamos por parâmetro as orientações do Código de Ética Profissional do Assistente Social⁵ para conferir legitimidade a esse trabalho. Segundo o inciso i do Artigo 2º a categoria profissional possui: “liberdade na realização de seus estudos e pesquisas, resguardados os direitos de participação de indivíduos ou grupos envolvidos em seus trabalhos.”. Deste modo, as prescrições do nosso Código de Ética abrem alas para a realização de estudos e pesquisas envolvendo indivíduos e grupos. O emprego da metodologia de história oral demanda do pesquisador maturidade, para somar em si o rigor, e sensibilidade, pois não nos deparamos com uma sucessão coerente de formas, mas com os tropeços da vida corrente. Assim, elucidou Alberti (2004):

O trabalho com a história oral consiste na gravação de entrevistas de caráter histórico documental com atores e/ou testemunhas de acontecimentos, conjunturas, movimentos, instituições e modos de vida contemporânea. Um dos principais alicerces é a narrativa. Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. (ALBERTI, 2004, p. 77).

Foi pelo posicionamento da nossa câmara que podemos captar as narrativas da professora Josefa Maria da Conceição e de tantas outras professoras cujas histórias nos são caras, pois são reveladoras de um cronótipo que deixou-nos pistas e nos inspirou a empreender esta pesquisa que associou Educação e Serviço Social. Para tanto, realizamos sessões de entrevista⁶, datadas em 20 de Julho de 2011 que foi concedida⁷ na residência da entrevistada, localizada no povoado “Terra Caída”, município de Indiaroba. De tal modo, lançamos mão de roteiro semiestruturado, seguindo o modelo do geral, específico e parcial de acordo como Manual

⁵ Resolução CFESS, n. 273, de 13 de março de 1993.

⁶ A entrevista foi gravada em áudio e vídeo, sua duração soma o montante de mais de 4h/s que foram devidamente transcritos no Microsoft Word 2010. Estas se encontram armazenadas no acervo que constituirá o “Centro de Memória da Educação Sergipana”.

⁷ A entrevista foi cedida pela professora a partir da Carta de Cessão de Direitos, dispondo sobre os direitos e deveres do entrevistado, bem como o esclarecimento sobre uso das entrevistas para fins de pesquisa acadêmica.

de História Oral de Alberti (2005). Para a pesquisa documental pretendemos utilizar recorte de jornais, fotografias de acervo pessoal, bem como as Fichas de Matrículas dos alunos da Escola Municipal Professor Azarias Santos e os Índices da Educação Básica (IDEB), disponibilizados pelo Governo Federal, para assim traçamos o perfil socioeconômico dos alunos.

1 OUVINDO OS ALUNOS E PROFESSORES E ENTENDENDO A ESCOLA

Movidos pelo desejo de compreender, por meio de interpretações empíricas, a prática do Assistente Social na rede municipal de educação, da cidade de Estância. Neste momento do texto queremos revelar como os indivíduos envolvidos no processo educativo se valem do que normatizam a legislação para comporem suas práticas, bem como, refletir sobre a concepção de educação que descendem dos dispositivos legais. Conforme o Artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 todos tem direito ao acesso à educação. Cabe, portanto, ao Estado garantir que a educação seja disponibilizada em igualdade de condições para os indivíduos em geral, facilitando assim o acesso e a permanência do aluno na escola. Para além da CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei n. 9.394), que vigora no âmbito educacional desde 20 de dezembro de 1996⁸, trouxe muitas mudanças no que diz respeito ao modelo de educação vigente no Brasil.

Os diversos aparatos jurídicos e as regulamentações da LDB em vigência estabelecem sintonia com o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, que, por sua vez, se preocupa em dispor sobre os direitos educacionais em seu capítulo IV, quando assegura no Artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para

⁸ A primeira grande Reforma na Educação Nacional aconteceu em Dezembro de 1961, com a promulgação da Lei n. 4.024/1961. Essa trazia consigo o conceito “reformador amplo”, pois a Educação Nacional tinha uma orientação centralizadora sobre as influências do “Estado Novo”, vigente no governo de Getúlio Vargas. Dez anos se passaram e outra releitura da redação jurídica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborada, a Lei n. 5.692/71 que estabeleceu a reestruturação e a “renormatização” do sistema educacional.

o exercício da cidadania [...]”. Assim, temos um conjunto de direitos educacionais assegurados pelos dispositivos legais que garantem aos indivíduos o pleno acesso à educação. Exposto isso, nos perguntamos: E a dinâmica do desejo, que prima pelo aprender, onde fica? Para responder retomamos as palavras de Bernard Charlot (2007).

As análises de Bernard Charlot (2007) nos são caras, pois queremos ir além do que já é sabido e amplamente divulgado pelas mídias do Estado. Desejamos mirar o nosso olhar para as formas como os sujeitos se mobilizam dentro desse conjunto de garantias para comporem suas práticas. Queremos entender os sentidos e as lógicas da educação interiorizados/exteriores por alunos, por professores, por coordenadores e demais profissionais.

Na atualidade o fracasso escolar é considerado um novo problema que desafia as pesquisas contemporâneas. Várias vertentes explicativas foram construídas para dar resposta às causas do sucesso/fracasso escolar. Dentre elas ganharam relevo a explicação do ter “dom” ou a falta do “dom”, comumente usado pelo senso comum e frequente nos discursos dos docentes. Contrariando e ultrapassando tal noção, Pierre Bourdieu (1998), um dos expoentes da sociologia da reprodução, ganhou seu espaço no palco argumentativo nas décadas de 1970 e 1980. Pois para ele a escola contribuía para reproduzir e legitimar as frações de classe. Essas duas explicações, porém, se tornaram insuficientes por não considerarem as vontades individuais como relevantes para o empoderamento intelectual dos sujeitos. Bernard Charlot (2007), por sua vez, trouxe à tona as noções de mobilização, atividade e relação com o saber, que propõem ir além da teoria da reprodução, sem negar a desigualdade social perante a escola.

Em uma das tardes de Estágio Supervisionado na Escola Municipal Professor Azarias Santos, conversávamos informalmente pelos corredores da escola com um aluno de cerca de 10 anos, matriculado no 4º ano, e perguntamos a ele: “Qual o sentido de estudar?” Ele prontamente respondeu: “Não faz sentido algum”. Tal ocasião nos despertou a atenção para os desejos, ou a falta deles, que movimentam os alunos no ato de aprender. Charlot (2007) nos

ajudou a entender com mais clareza esse curto diálogo com o aluno, uma vez que sua pesquisa se preocupou em compreender o porquê que alguns jovens se mobilizam para uma atividade intelectual ao mesmo tempo em que outros continuam apáticos ao que a escola ensina. Mesmo com o Estágio Supervisionado finalizado, voltamos à escola e realizamos sessões de entrevistas com professores e alunos. Aqui se evidenciaram por meio de entrevistas⁹ a fala de quatro professoras e de cinco alunos, com apenas uma pergunta provocadora para os professores: “Porque o aluno fracassa?” e outra para os alunos: “Você tem desejo de estudar?”. Ouvimos respostas que oscilavam entre extremidades e, por isso, foram importantes, por nos permitir contextualizar diferentes lógicas no ato de aprender. Em relação as formas que levam o aluno a aprender a professora de Português do 6º ao 8º ano argumentou:

A família é a base de tudo e o aluno é vítima da família “desestruturada”. Pais e mães que colocam os filhos na escola e pronto. Fica lá! Não tem acompanhamento, não ajuda, não procura saber. A gente tem pouco a fazer, porque a gente não vai saber da vida de cada um. São alunos indisciplinados, não respeitam ninguém, não demonstram interesse nenhum, não querem fazer nada. E às vezes, quando a gente procura saber, já é tarde! [...] Uma família bem “estruturada”, que está ali e dá todo o suporte necessário, esse aluno tende a ter um sucesso na escola, independente da escola. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, 2013).

Outra professora da Educação Infantil respondeu:

O aluno fracassa por vários motivos. Primeiro, a condição social. Eu trabalho na rede privada e na rede pública. Então a gente vê perfeitamente a

⁹ Para tal empreendimento, realizamos sessões de entrevistas em consonância com a metodologia da História Oral e utilizamos roteiros semiestruturados. As entrevistas foram outorgadas na Escola Municipal Azarias Santos nos dias 13 e 17 de setembro de 2013, na cidade de Estância, interior do Estado de Sergipe. Foram gravadas em áudio e vídeo e devidamente transcritos em Microsoft Word 2010. Os entrevistados tiveram direito à privacidade de forma que suas identidades (nomes e sobrenomes) não foram divulgadas na pesquisa.

diferença. Os pais da escola pública, primeiro eles não tem uma formação. Não estudaram quase nada. Então para eles o valor que eles dão ao estudo, não é tanto como deveria dar. Outro fator é que eles não sabem, eles não sabem como ensinar aos alunos. Já na rede privada não. A rede privada ele se preocupa. Primeiro porque ele tá pagando e segundo, como ele já tem uma formação melhor, quer uma formação melhor para o filho. (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2013).

Os argumentos acima estão revestidos de explicações reducionistas, que foram desde a culpabilização do próprio aluno, bem como da família supostamente “desestruturada”. O fatalismo presente na sequência de “nãos” da professora de português do 6º ao 8º: “[...] **não** ajuda, **não** procura saber. A gente **não** vai saber. São alunos que **não** respeitam ninguém, **não** demonstram interesse nenhum, **não** querem fazer nada.”, insinua a falta de esperança do aluno. Outro extremo é considerar essa família “desestruturada” como a causadora do fracasso escolar. Mesmo sabendo que é na família que o aluno se apropria dos primeiros recursos intelectivos, que darão forma ao seu capital cultural, temos consciência de que os sujeitos também são munidos de desejos. Pois é uma falha conceber o aluno como uma criatura inerte neste processo e vítima das circunstâncias familiares.

Ao ouvirmos outras professoras, percebemos a ressurgência acerca da noção do “dom”, já superado pelas vertentes teóricas, porém ainda presente no discurso dos docentes. Por mais frágil que seja a explicação do “dom”, ela está arraigada no imaginário dos professores. Deste modo, o “dom” supostamente explica enigmáticas questões, tais como: “O que explica a existência de alunos que se revelam inteligente, mesmo tendo pais analfabetos?” ou inversamente, “Porque alunos não se revelam inteligentes, mesmo tendo pais com elevado “capital cultural”?”. Se porventura um docente se acha diante de uma situação de fracassos, bem como de sucessos, imprevistos e incomuns, resta então um argumento: esse aluno nasceu com um “dom”. Foi assim que uma pedagoga da

Escola do “Prof.º Azarias” contestou nossa pergunta/problema. O diálogo assim seguiu:

– Professora, se dois alunos vindos de um mesmo bairro, utilizam o mesmo transporte coletivo, dispõem dos mesmos livros, pertencem a famílias com condições materiais e intelectuais relativamente parecidas, estudam em uma mesma sala e têm a mesma professora. Sendo que um fracassa e outro conquista sucesso, o que aconteceu?

Professora da Educação Infantil: – Primeiro, vem do próprio aluno. Têm meninos que são bons sem a família se preocupar, sem precisar intervir. Eu acho que já vem de criança, já nasce com esse... Eu acho que já nasce com esse “dom”. Junta o “dom” com a vontade de crescer. Outra coisa que me admira muito hoje é que os meninos não têm expectativa de vida. – “O que você almeja?” [diz como se estivesse se reportando a um aluno]. – “Quase nada.” [como se fosse a resposta desse aluno]. São poucos que almejam alguma coisa. [...] Têm muitos em que esse “dom” já vem da criança. (DIÁLOGO, 2013).

A argumentação sobre o “dom” tende a ocultar as incontestáveis desigualdades sociais pelas pressupostas diferenças naturais. Também ouvimos argumentos que culpavam a estrutura física e material da escola evidenciando a sociedade classista e a desigual repartição da riqueza socialmente produzida. Argumentos desse tipo tendem a circular em respostas generalistas, como por exemplo, “a culpa é do sistema!”. Tal argumento se assemelha à lógica da reprodução de Pierre Bourdieu (1998), uma vez que ele entendeu que o sistema escolar segrega os alunos pelo nível de capital cultural herdado. Deste modo a escola perpetua e legitima as diferenças sociais preexistentes. Assim, argumentou uma professora de Educação Física do 5º ao 9º ano, ao usar os exemplos da chuteira e do pêssego:

A culpa é do sistema! Aspectos arquitetônicos da escola, material didático e as experiências sociais contribuem para o fracasso. Pronto, geralmente, são alunos que os pais ou alguém da família

estão envolvidos em droga, já foram presos e, infelizmente, esse é o modelo. Têm alguns alunos que você pergunta, o que ele quer ser, ele diz: “-Ladrão.”. É o mundo do capital, da desigualdade. O que ele tem como comida, como alimento, como roupa? Não tem como eu exigir uma chuteira para ele ser o melhor jogador, se ele não tem nem um tênis pra calçar. Temos que pegar o que o aluno traz da família. Do contrário, não tem como você pegar um pêssego, se ele não sabe o que é pêssego e explicar que é uma palavra paroxítona. [...] E eu lhe digo com experiência de vinte e dois anos com meus alunos. Alguns já foram meus professores, alguns já advogados e os mais novos agora, encontro na penitenciária e no CENAM 10. Então eu me pergunto: “O que foi que mudou?”. Eu acho que uma “desestruturação” familiar, uma “desestruturação” social, por conta do capitalismo, mas também uma “desestruturação” pedagógica por falta de projeto. [...] Aí nós vamos ter alguns, no meio de uma sala de cinquenta, cinco que conseguem chegar ao ensino médio e, dentre esses cinco, um vai para uma faculdade. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2013).

O depoimento da professora nos apresentou um exemplo, no qual, em uma turma de cinquenta alunos, apenas cinco conseguiriam ingressar no ensino médio e somente um na faculdade. A lógica do “funil”, que se estreita ao longo da sua forma, é representada no argumento da professora que em seu discurso revela um preocupante (des)caminho nos rumos da educação. O fato é que não podemos negar a existência destes alunos, pois eles existem, e suas trajetórias, consideradas “improváveis” pela professora, reclamam por explicações. Na tentativa de descobrir o que leva os indivíduos com sucesso improvável a “existir”, ouvimos outra professora de Geografia do 6º ao 9º ano:

É ele [o aluno] próprio! O desejo parte dele. Pois eu entendo que existam alunos que tenham esse desejo particular, mesmo que os pais não acompanhem de

¹⁰ Centro de Atendimento ao Menor (CENAM).

perto. Eles mesmo chegam em casa vão responder as tarefas, os exercícios, as atividades. O que é que ele pretende para o futuro? O que é que ele deseja para o futuro? Se o próprio aluno tem o desejo de estudar, de aprender, não tem quem impeça. Ele se sente interessado pela escola, pelo aprender. Eu entendo que esse aluno vai ser um sucesso, [e] ao contrário, ele vai ser um fracasso. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2013).

Pelas palavras acima podemos conjecturar que só se apropria de saberes quem se engaja em um exercício intelectual, e só se engaja quem está acalorado por uma aspiração. Essa mobilização está condicionada ao sentido que o aluno atribui à escola, ao saber, ao fato de aprender, quer na escola, quer fora dela. Como já havíamos anunciado, também ouvimos as impressões dos alunos no tocante ao desejo de aprender. Ao escutarmos suas vozes, buscamos compreender as lógicas e sentidos que eles conferem ao ato de aprender. Diante de apenas uma pergunta: “Você tem desejo de estudar?”, os alunos pronunciaram respostas tímidas, veiculadas por palavras curtas, porém provocadoras, que nos conduziram a uma reflexão sobre a relação deles com o saber. Do mesmo modo, contou uma aluna do 8º ano: “Gosto de estudar, mas não muito! Às vezes sim, às vezes não. A escola é boa e um pouco ruim [...] Eu acho importante aprender, porque no futuro eu vou precisar desse estudo.” (ALUNA DO 8ª ANO, 2013). E continuou outra aluna, também do 8º ano:

Eu tenho desejo de estudar. Essa vontade vem de dentro de mim. Às vezes eu via as pessoas indo pra escola, aí dava vontade. Uma vez, eu cheguei pra minha mãe e disse a ela que queria estudar [...] É importante aprender, porque quando a pessoa crescer vai ter um futuro melhor. (ALUNA DO 8ª ANO, 2013).

As vozes retumbadas em frente as nossas câmeras, falam sobre um denominador comum: “A educação para o futuro.”. Tais declarações nos fazem novamente lembrar as palavras de Jorge Renato Johann (2009), quando entende que a educação é a esperança

de um sonho possível, com um olhar sempre voltado para o futuro. Porém, em uma sociedade capitalista, as matrizes norteadoras da educação estão fincadas nas bases materiais e financeiras que predominam nesse sistema. Em outras palavras, a escola que prepara os fundamentos da educação formal, também prepara o indivíduo profissionalmente, haja vista ela tem em seu âmago, objetivos que enveredam por um cunho capitalista em que o proveito e o lucro se tornam o supremo desígnio de toda atividade humana. Neste sentido, o educar está atrelado ao futuro profissional e não ao tempo presente. Evidências disso são as asseverações feitas pelo aluno do 4º ano: “Eu não gosto de estudar. Ficar na sala o tempo todo [...] Quando eu crescer, eu quero ser o que? - Um jogador. Vou estudar para ver se eu consigo e corro atrás.” (ALUNO DO 4º ANO, 2013). Outra aluna do 8º ano continuou:

Eu tenho desejo de estudar. Um prazer que vem da cabeça [...] Minha mãe que me ensinou isso. Ela me diz assim: “Que é bom estudar pra ser alguém na vida. Mais tarde ser uma grande professora, uma advogada.”. Tenho vontade de ser alguém na vida. Ser grande! (ALUNA DO 8º ANO, 2013).

E completou outra aluna do 8º ano:

Na verdade eu não gosto muito de estudar, mas eu tenho vontade de terminar meus estudos. Não quero desistir de terminar os estudos [...] Eu acho um pouquinho chato e um pouquinho bom, porque fico sentada muito tempo na sala [...] Na minha casa, vejo minha irmã, ela terminou os estudos e arrumou um trabalho bom. Eu quero fazer o mesmo, terminar os estudos e arrumar um trabalho bom. (ALUNA DO 8º ANO, 2013).

As falas esperançosas das duas alunas do 8º ano remetem ao que evidenciou Isabel Baptista (2005), que educar é entusiasmar, encher de esperança, alegrar dias de descoberta, animar fomes novas, despertar desejos. Deste modo, não podemos ser imaturos ao ponto de descartar os empecilhos colocados pelo sistema capitalista, porém indivíduos desejosos de aprender transcendem os supostos

“determinismos” colocados pelo sistema. Esse pensamento se reforça ainda mais, quando somado às palavras de Baptista (2005) para quem: “[...] a educação com uma de suas finalidades primordiais, que é tornar as pessoas capazes de fazer a sua diferença no tempo, contra a indiferença, a descrença, o pessimismo e a tentação da inocência.” (BAPTISTA, 2005, p. 39). Assim, possuir dentro de si o desejo de romper com as circunstâncias adversas é a possibilidade que se tem de alçar voos futuros.

Com o olhar mirado para o futuro, pretendemos somar saberes e práticas junto a outros profissionais do campo da educação. O tempo, mudou e, junto com ele, vieram novas demandas, enredos e formas de intervir nos problemas sociais. De tal maneira, queremos legitimar teoricamente a razão de ser/existir do Assistente Social na rede municipal de Educação. Podemos considerar que existe um “diagnóstico” de fracasso escolar emitido pelos professores, técnicos e pesquisadores que se valem dos mais diferentes tipos de argumentação. As falas dos alunos aqui mencionados, revelam, mesmo que em pequena escala, um declínio da educação. Desse modo, a realidade social descortinada nos revela uma demanda: A crise estrutural na educação, caracterizada, sobretudo, pela infraestrutura precária, pela falta de formação continuada em todos os níveis e pelos profissionais descomprometidos que se sentem desestimulados com o baixo salário (em parte significativa das escolas). É por essa realidade preocupante, que o Assistente social é convidado a intervir nas mais diversas expressões dos problemas sociais, que se agravam na escola e além dos seus muros. Tais problemas se mostram multifacetados, como o baixo rendimento escolar; a evasão escolar; o desinteresse pelo aprendizado; os problemas com disciplina; a insubordinação a qualquer limite ou regra escolar; a vulnerabilidade às drogas e os comportamentos agressivos e violentos (CFESS, 2001, p. 23). Deste modo, o CFESS, bem como CRESS, veem:

Reafirmar, portanto, a compreensão de que o trabalho do/a Assistente Social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve

também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS, 2011, p. 38).

Pelas considerações que aqui foram tomadas de empréstimo dos conjuntos CEFFS e CRESS, podemos considerar que os eixos que conformam e subsidiam a atuação do Assistente Social na educação, circulam nas abordagens individuais, nas intervenções coletivas, nas dimensões investigativas, na inserção nos espaços democráticos de controle social, nas práticas pedagógicas interpretativas e na capacidade de gerenciar, planejar e executar bens e serviços no âmbito da Política de Educação. Para além dessas prescrições colocadas por esses conjuntos da categoria profissional, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), se preocuparam em lançar subsídios e fomentar discussões acerca da inserção do Assistente Social na educação. Vale ressaltar que as competências do Assistente Social são normatizadas pela Lei n. 8.662, de 07 de julho de 1993, que regulamenta a profissão. Destarte, firmamos a necessidade de institucionalização do Serviço Social na educação a partir do seu significado social.

2 O (RE)ENCONTRO ENTRE O VELHO “AZARIAS” E AS NOVAS “JOSEFAS”

Como já mencionado, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professor Azarias Santos. Mais ampla e melhor equipada em relação ao “Educandário Esperança”, que era formado, como lembra a aluna Josefa, por apenas quatro salas e um pátio, a Escola

Municipal “Azarias” tinha uma estrutura física, até o momento da pesquisa, composta por três salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, uma sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quatro banheiros, um laboratório de informática, um pátio com cobertura e outro descoberto. Tal estrutura física, não mais atendia às demandas da instituição, visto que as três salas de aula não comportavam quatro turmas de alunos, o que levava uma delas a ocupar a sala do AEE. O que comprometia as atividades¹¹ que deveriam ser realizadas na sala de recursos com os alunos com limitações físicas ou psicológicas. Todavia, diante dessa limitação, no período da pesquisa a escola estava sofrendo uma reforma, que buscava a construção de mais salas de aula, a ampliação da diretoria e a edificação de uma quadra de futebol. Não foi possível observar os resultados finais da reforma, pois deixamos a escola antes mesmo que as melhorias fossem concluídas. Contudo, pudemos identificar que mesmo com as mudanças na estrutura física o Assistente Social não teria uma sala específica para desenvolver suas atividades.

Dois são os grupos de agentes que compõem a Escola Municipal Professor Azarias Santos. Porém, dentre eles os que mais tiveram destaque em nossa pesquisa foram os 161 alunos e suas famílias. Nossas análises, que tiveram como uma das fontes de estudo as fichas de matrículas dos alunos, nos permitiram uma aproximação, mesmo que teórica, das condições sociais e econômicas em que vivia cada um deles. Ao realizar tal análise desvelamos conjunturas sociais, econômicas e territoriais que nos permitiram considerar que a história de vida de Josefa e a dos alunos da Escola de Azarias se completam, o que também nos leva a pensar que poderiam se justificar.

Apesar de estarem revestidas de novos adornos, os mesmos aspectos sociais e econômicos da aluna de 1940 (pobre, órfão de pai e mãe, e negra) se apresentavam na vida dos alunos da Escola “Azarias” do ano de 2012. Em sua maioria eles não eram

¹¹ As atividades se caracterizam pela: identificação das necessidades de alunos especiais; elaboração de plano de ações a ser desenvolvido; produção de material didático; acompanhamento do uso desses materiais, como por exemplo, recursos ópticos, software, dicionários; dentre outras.

considerados pobres e sim usuários de Programas de Transferência de Renda, como o “Bolsa Família”. Não eram reconhecidos como órfãos, mas como membros de arranjos¹² familiares, e de acordo com a cor da pele (negra), geralmente sofriam bullying. Sendo assim, entre crianças, adolescentes e adultos que residindo, em geral, nos bairros periféricos da cidade, como o “Candeal”, “Santa Cruz”, “Alto São Vicente”, “Conjunto Albano Franco” e no “Sítio Pastinho”, revelam histórias de vida, que retratam profissões, condição econômica, crenças religiosas, nível de escolaridade, enfim peculiaridades que dizem muito sobre o perfil das novas “Josefas”. Ao mesmo tempo em que tais características forjaram a identidade da escola, também delinearão as formas de intervenção do Assistente Social, afinal é a partir das demandas postas pela relação aluno/escola e aluno/família que as possibilidades de atuação são percebidas e direcionadas de forma eficiente e eficaz.

Em se tratando de demandas escolares, a que mais se sobressai é o atraso escolar, ou seja, a distorção entre idade e série. No sistema educacional seriado brasileiro, existe uma adequação teórica entre a idade do aluno e a série que ele deve cursar. Segundo o Artigo 32 da LDB, o ensino fundamental obrigatório deve ter duração de nove anos devendo ser iniciando aos seis anos de idade. Assim, os alunos entre seis e nove anos cursariam as primeiras quatro séries do ensino fundamental e os alunos entre dez e treze anos as demais séries que compõe o ensino fundamental. Entretanto, na Escola Municipal Professor Azarias Santos, devido, principalmente ao atraso escolar, os alunos que cursavam entre o 2º e 5º ano tinham faixa etária entre seis e doze anos; já os alunos que estudavam entre o 6º e 9º ano tinham entre doze e vinte e quatro anos. Apesar de ingressarem no ensino fundamental com a idade adequada por lei, seis anos, é visível que ao longo da trajetória escolar muitos dos alunos possuíam uma idade inadequada à série que estavam cursando. Essa inadequação é um dos maiores problemas do ensino fundamental brasileiro, agravado pelo abandono da escola.

As reprovações podem ser umas das razões que venham a explicar a distorção entre idade e série, afinal, a partir

¹² Arranjos familiares são as novas configurações e modelos de famílias.

das informações contidas nas fichas de matrícula, cerca de 70 alunos (43%) dos 161 que cursaram o ensino fundamental, no ano 2012, na Escola “Azarias” já foram reprovados em períodos escolares anteriores. Ao buscar no bancos de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) os indicadores correspondentes a pesquisa na Escola Azarias, percebemos que em 2009 a nota indicada pelo índice foi 2.9. Já em 2011¹³ a Escola Azarias esteve “sem média na Prova Brasil”. Assim, a escola em análise esteve entre as quatro escolas da rede municipal de ensino que não tiveram média na avaliação recebendo o título entre os sujeitos escolares como “uma das piores escolas a nível do IDEB municipal”. Tal nota nos permite considerar que a meta para o índice de desenvolvimento da educação básica não foi alcançada pela Escola “Azarias” considerando que:

[...] a lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (PORTAL, 2011).

Sobre o estudo de natureza sócio econômica, o INEP disponibiliza questionários que abordam “os aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico e o capital social e cultural dos alunos” (QUESTIONÁRIOS, 2011). De acordo com tais questionários, é possível perceber que eles são destinados a professores, diretores e à escola. Contudo, as funções de tais profissionais não chegam a lhe conferir autonomia para realizarem uma pesquisa socioeconômica, como é exigido pelo INEP. Ao ter que realizar análises sobre os aspectos da vida social, econômica e cultural dos alunos, os professores e diretores em especial, se veem

¹³ Os resultados das avaliações empreendidas pelo IDEB são apresentados em biênios. Assim, esta pesquisa que leva em consideração a realidade escolar vivida pelos alunos da Escola “Azarias”, no ano de 2012, pode se valer das informações referentes ao ano anterior.

sobrecarregados com atividades que vão além de suas atribuições, podendo desta forma comprometer a veracidade dos resultados desta pesquisa. O Assistente Social, em uso das suas atribuições, se torna um profissional capacitado para lidar com tais atribuições, afinal ele é autorizado a “planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais” (Lei n. 8.662, Artigo 2, inciso VII). Ao partir desta premissa realizamos uma pesquisa de natureza socioeconômica começando pelo levantamento de dados referentes as profissões de pais e responsáveis. Percebemos que elas variam em torno de empregos informais e formais, celetistas e não celetistas e com mão de obra barata. De acordo com pesquisa, feita por meio das informações apresentadas por fichas de matrícula dos alunos, pudemos destacar que 50% destes eram considerados de família de baixa renda, inclusos na Tarifa Social de Energia Elétrica, e que 33% dos que divulgaram a participação em Programas de Transferência de Renda, são beneficiários do programa Bolsa Família. Uma das causas das baixas remunerações pode ser o nível de escolaridade dos pais, afinal cerca de 17% dos genitores e responsáveis são analfabetos; outros 26% são alfabetizados, o que não descarta a possibilidade de apenas saberem escrever o próprio nome; a maioria dos pais (52%) possuem o ensino fundamental incompleto; e em proporções bem menores (5%), pais que concluíram o ensino fundamental. O grau mais alto de instrução que pôde ser alcançado pelos pais e responsáveis foi o ensino médio, que na maioria dos casos não foi concluído. Sobre isso a Revista Veja divulgou no ano de 2012 uma pesquisa que relacionava o baixo grau de instrução dos pais e o desempenho escolar dos filhos. Tal pesquisa, empreendida pelo Projeto Atenção Brasil¹⁴ considerou que:

No Brasil, quase 15 milhões de pessoas com mais de 15 anos são analfabetas. Esta realidade interfere diretamente no desempenho escolar de crianças e

¹⁴ O Projeto Atenção Brasil foi desenvolvido pelo Instituto Glia, da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, com a colaboração de pesquisadores da Universidade La Sapienza (Roma) e do Albert Einstein College of Medicine (EUA). O projeto buscou analisar o comportamento e a saúde mental da população infanto-juvenil brasileira.

adolescentes [...] De acordo com a pesquisa, filhos de pais analfabetos ou que não terminaram o ensino fundamental têm uma chance até 480% maior de ter baixo desempenho escolar quando comparados a filhos de pais com curso superior completo. Segundo os pesquisadores, a explicação para a essa influência está no estímulo que as crianças recebem dentro de casa. (GOULART, 2012, p. 10).

A pesquisa nos reverbera, dentre outras coisas, que a educação e cultura estão interligadas, pois a primeira faz parte da segunda. Por isso, geralmente quando os alunos (crianças e adolescentes) não têm “estímulo para a cultura e o saber, eles terão mais dificuldades para desenvolver o senso do belo”, explica Marco Antonio Arruda, neurologista da infância e adolescência e coordenador do Projeto Atenção Brasil.

Os resultados entre a pesquisa empreendida pelo Projeto Atenção Brasil e as análises feitas em nosso estudo socioeconômico sobre a Escola Municipal Professor Azarias Santos muito se aproximam. Os valores culturais, como a falta de credibilidade na educação escolarizada e a ideia de trabalho infantil como contribuição para a sobrevivência econômica familiar, uma vez circunscrita por processos sociais e econômicos, tendem a interferir no desempenho escolar dos alunos.

Outro fator que compromete a trajetória escolar do aluno é a repetitiva infrequência dos professores. Na medida em que os docentes faltavam às aulas, outras atividades, muitas vezes lúdicas, eram desenvolvidas caso os alunos não fossem liberados para casa antes mesmo do horário. Portanto, se os alunos não se reconhecerem como uma massa em busca de saberes/fazeres e os professores como responsáveis pela produção de seu trabalho, “eles tendem a ser consumidores e/ou usuários de saberes e lógicas alienígenas” (CARVALHO, 2013, p. 406). Ao contrário do que se possa imaginar, os sujeitos escolares têm a capacidade de explorar outros modos de educar que vão além das formas predispostas por determinações educacionais, afinal, como já havia observado Carvalho:

Professores e alunos fazem das ações rituais, representações ou leis, que lhes são impostas, outras coisas que não aquelas que o doutrinador julgava obter. Os alunos e professores subvertem-nas, não as rejeitando diretamente, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podem fugir. (CARVALHO, 2013, p. 406).

Deste modo, a escola capaz de emancipar os indivíduos, só se torna real quando seu espaço é “praticado” por sujeitos ativos na história. Para isso, se faz necessário entender os problemas sociais que estão postos na sociedade; compreender o alcance das estratégias econômicas empreendidas pelo capital financeiro, rompendo assim com os entraves postos; reorientar as ações em torno de valores culturais e por fim agir em busca de um projeto societário calcado na coletividade, equipando-se de condições reais. O Assistente Social, como membro da sociedade e possível sujeito da escola, também se vê atravessado por dificuldades em alcançar uma sociedade de direitos. Pensar que a sociedade está subordinada as exigências do capital e que não há espaço para se movimentar dentro dela é assumir que os movimentos sociais, a luta pela cidadania e os direitos alcançados ao longo do tempo foram frutos de uma ação desumana. Em fundamentos sobre a crítica irreligiosa, Marx já desconsiderava tal ideia ao revelar que “o homem faz a religião, a religião não faz o homem” (MARX, 2005, p. 145). Desta forma, se a história de vida da aluna Josefa não é fruto da vontade divina, de que seria produto? Da superação, obra do acaso, da sorte? Marx (2005) nos dá a base para uma “revolução radical” demonstrando que não devemos enquadrar as sociedades numa moldura e esperar que nossas previsões – gerais e universais – se realizem de forma imutável (SEVERO, 2010, p. 24 apud MARX, 2005). Já Bourdieu (1998), ao ampliar seus estudos por entre o objetivismo e o subjetivismo, considerou que as desigualdades na história de vida escolar não emergiam de fatores econômicos ou por meio de “dons”. Ele afirmou que estas desigualdades são frutos da distribuição, também desigual, do capital cultural entre as classes e as frações de classes, sendo o rendimento escolar fruto da ação

escolar que depende do capital cultural previamente investido pela família (BOURDIEU, 1998). Assim, chegamos à conclusão de que é necessário que o indivíduo reconheça sua capacidade de direcionar a história com vistas a uma sociedade onde o “sistema econômico criado, não domine seu criador”, e onde as práticas familiares de escolarização e as relações sociais em que os indivíduos particulares estão envolvidos, possam ser fomentadas.

Ao centralizar nossas atribuições na capacidade que o indivíduo, munido de dispositivos sociais, culturais e materiais, tem de realizar suas aspirações individuais, partimos em busca da construção de uma história coletiva, autônoma e libertadora. Para tanto, usamos as possibilidades que a própria “criatura criadora e dominadora” dispõe, afinal não adiantaria partir de uma realidade abstrata para enfrentar problemas reais. Acrescentaríamos que o Assistente Social, nesse contexto, serviria como peça de toda esta engrenagem, afinal esse profissional em consonância com os serviços de viabilização de direitos sociais, ajudaria à escola na construção de trajetórias escolares contínuas, ou seja, na constituição de histórias de vida educativas livres de reprovações, multirrepetências e evasões escolares.

Em se tratar dos sujeitos e suas relações com as coações estruturais, não poderíamos deixar de apresentar mais uma vez a história de Josefa, que fez com que o capital cultural incorporado pela família “pobre” e institucionalizado pela escola “rica”, superasse determinismos econômicos, sociais e étnicos que tendiam a assolar sua vida. Tal como Josefa, a aluna Débora Caroline da Silva, da “Escola Municipal João Nascimento Filho”, em Estância, tem uma história de vida muito parecida, no que concerne a determinismos e ao capital cultural. Em discurso na tribuna da Assembleia Legislativa, o então deputado estadual Gilson Andrade (PTC), anunciou que tal aluna, de apenas doze anos e cursando o sétimo ano (na época, ano de 2011), participaria do quadro de televisão “Soletando” do programa “Caldeirão do Huck”¹⁵. Ao ter que soletrar corretamente todas as palavras exibidas pelo apresentador,

¹⁵ Programa exibido em todo território nacional pela Rede Globo de Televisão, nas tardes de sábado.

o programa tende a despertar interesse pela língua portuguesa entre os alunos do ensino fundamental de todo país. Ao parabenizar a jovem aluna, o deputado estadual em depoimento ressaltou:

[...] ela foi a campeã das seletivas que participou.
[...] A primeira foi na Escola João Nascimento Filho, a segunda no município de Estância e a terceira com 26 alunos de todo Estado. Agora ela vai representar Sergipe e Estância no quadro Soletrando, no programa de Luciano Huck. [...] Seu pai é vendedor de algodão doce na feira e sua mãe trabalha na reciclagem (GILSON, 2011).

Débora, vista pelo deputado como um “orgulho para seus pais, para suas professoras, para o diretor da escola, para todos estancianos e, porque não, para todos os sergipanos”, mostra que nem só de reprodução de estruturas econômicas e sociais vive a escola. Como uma instituição de formação, de cultura, de transmissão e apropriação de saber, Charlot, em suas considerações, nos mostra que aprender é uma atividade intelectual e que o simples fato de ser pobre não define o sucesso ou o fracasso escolar do aluno. Por certo, se o aluno é pobre e não estuda é porque ele pode ter outras preocupações, como arranjar mantimentos para sobreviver. Entretanto, não é por ser pobre que o aluno fracassa e sim por não estudar o suficiente. Segundo Charlot, é um erro não reconhecer os impactos da pobreza e outro erro é resumir as explicações do fracasso escolar a ela.

Ao voltar às indicações feitas pelo IDEB da “Escola Municipal João Nascimento” no ano de 2011, pelo qual Débora concorreu no programa Soletrando, percebemos que a escola alcançou a meta de 3.5. Considerada uma boa nota, em comparação com a da Escola “Azarias”, a Escola “João Nascimento”, com sua capacidade de emancipar o indivíduo e de produzir capital cultural por meio de práticas escolarizadas, talvez também tenha contribuído para que uma aluna pobre fosse o maior sucesso escolar da rede municipal de ensino do estado de Sergipe. Assim, tal qual o “Instituto Estanciano de Ensino” foi para Josefa, a Escola João Nascimento Filho pode ter sido para Débora, afinal seu futuro

educacional pouco improvável, por conta da condição econômica, pode ter sido alavancado na medida em que a aluna pôde ter contato com outros capitais culturais socializados no e pelo programa de televisão. Por certo, ela talvez não tenha “vencido” ainda na vida, como Josefa se autoanalisou, mas com certeza é lembrada no estado de Sergipe. Dessa forma o assistente social, inserido neste espaço, toma histórias particulares como possibilidades coletivas de emancipação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como diz o Jorge Renato Johann “A educação se dará quando forem mobilizadas as potencialidades humanas de um ser bio-psico-social.” (JOHANN, 2009, p. 20). Para tanto, a escola deve abrir caminhos, derrubar muros e construir pontes. Assim, a educação será inspiração para contar e recontar novas histórias. Histórias essas protagonizadas por alunos, pela família, por educadores e demais componentes da comunidade escolar e que podem tomar outros cursos com a presença do Assistente Social.

Ao levar em consideração que o passado e presente estão ligados por uma linha imaginária que aproxima e dá sequência aos fatos históricos, buscamos tocá-la para entender as conjunturas que cercam nosso campo empírico. A metodologia da história oral abriu alas para o uso de categorias de análises que visavam à valorização ainda mais do sujeito como valor central nas pesquisas, pois o conceito de “capital cultural” leva o pesquisador a utilizar o “*modus operandi*” do indivíduo e sua história. À luz de Bernard Charlot (2000), consideramos que só se emancipa quem aprende e entra em uma atividade intelectual e que isso somente ocorre quando se está animado por um desejo. Afinal, fracasso ou sucesso escolar não é uma coisa, um fato que acontece, mas o resultado de uma situação construída ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social do aluno.

Ainda segundo Charlot (2000), para que o aluno possa ter sucesso escolar é necessário que haja dentro de si um motor que leve a pessoa a adentrar uma atividade intelectual que se faz mediante a

mobilização e o objetivo e uma ação. Segundo o autor a mobilização ou desejo é o elemento essencial nas “histórias de êxito paradoxal”. Para tanto, pesquisas mostram que essa mobilização essencial vem da família. Assim, inter-relacionando a ideia de sucesso/fracasso escolar e o papel da instituição educativa em ambos os processos de êxito ou falhas, somados à função da família, podemos “tecer nexos” acerca da importância do capital cultural, pois este nos auxilia, enquanto conceito, no melhor entendimento das formas com que a família, a sociedade e a escola podem contribuir para trajetórias escolares prolongadas e histórias de sucesso.

Ao observar a trajetória de vida da aluna Josefa, percebemos que, apesar de ter feito parte de uma família desprovida de riqueza e conseqüentemente, sob a ótica de Bourdieu, de capital cultural, ela alcançou o sucesso pessoal e profissional por meio do capital cultural institucionalizado pela escola e pelo seu desejo de vencer. Deste modo a insuficiência do critério de classe social para explicar a forma e o nível de capital cultural herdado pela família e adquirido pelo indivíduo, e a escola como reprodutora da ordem vigente, nos levou a adentrar pelos caminhos edificados por Bernard Charlot (2000). Assim como este autor consideramos que o nível de capital cultural contribui para o sucesso ou fracasso escolar cujos significados são específicos e condicionados aos desejos e objetivos pessoais. Todavia, não é a condição econômica que determina o êxito ou falha do aluno, afinal muitos indivíduos de famílias de classe social alta também fracassam, ao mesmo tempo em que indivíduos de famílias subalternas alcançam o sucesso. Queremos ressaltar com isso que o cerne da solução ou acirramento dos problemas educacionais, principalmente do fracasso escolar que é atizado pelas evasões, infrequência e multirrepetências está muito mais relacionado à presença ou ausência de “desejo” que cada um tem dentro de si do que às condições sociais, econômicas e políticas em que o indivíduo está inserido.

O desejo que leva o indivíduo a adentrar em uma atividade intelectual, ao mesmo tempo em que vai além dos motivos econômicos, sociais e políticos também se vê também atravessado por esses aspectos. Dessa forma consideramos que, o sucesso

ou fracasso, não só escolar mas qualquer outro, não pode ser pensado a partir dos enquadramentos em classe social, condição econômica, cor da pele, gênero, política ou religião, pois não dão conta de explicar as inúmeras lógicas que levam o indivíduo a se mobilizar no mundo. Por certo, alunos, professores, coordenadores e demais profissionais, seguem sentidos culturais para comporem suas práticas ao agirem dentro do cotidiano educacional. É assim, segundo Barreto (2010), que o “homem torna-se cultural e social. É aprendendo e produzindo formas de viver e conviver que o ser humano incorpora, reelabora e reflete as expressões culturais”. As lógicas humanas e os sentidos culturais têm seus rebatimentos no modo de interagir com a escola, bem como com o ato de aprender.

É de conhecimento geral que as mudanças que ocorrem na sociedade são refletidas na escola e que, portanto demandam da presença do Assistente Social neste espaço sócio ocupacional, haja vista é um profissional que vem se formando/especializando para agir no campo, visto que a escola é composta por diversidades culturais, religiosas e políticas, que por vezes, contribuem para a composição de uma realidade educacional formada por diversos problemas sociais, a saber: privação de renda, violência, exclusão, fracasso, preconceito, dentre outros, que acabam por interferir no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo o Assistente Social é conclamado a intervir nos problemas sociais que agudizam a escola, na perceptiva de garantir o direito ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno nela.

As ações desenvolvidas pelo profissional de Serviço Social na escola devem ir além das práticas que já são desenvolvidas em outros espaços sócio-ocupacionais, como por exemplo, visitas domiciliares, encaminhamentos e orientações sociais, para assim legitimar e tornar a seu trabalho indispensável à escola. Para que a atuação do Assistente Social possa ir além das práticas que já vêm sendo e que podem ser desenvolvidas dentro da escola por outros profissionais, como o diretor, o secretário e o professor, é necessário que o profissional de Serviço Social entenda os problemas que estão postos na sociedade; compreenda o alcance das estratégias econômicas empreendidas pelo capital financeiro, rompendo assim

com os entraves postos; reorienta as ações em torno de valores culturais; busque um projeto societário calcado na coletividade, mas privilegiando o indivíduo, equipando-se de condições reais; e por fim, articule propostas e ações efetivas que estimulem a integralidade do ser humano.

Para realizar tais práticas é necessário que a escola se torne um espaço apropriado para a inserção do Assistente Social. Para tanto a escola deve dispor de mecanismos que venham a legitimar a prática do profissional neste espaço sócio ocupacional. Isso porque a ausência de condições físicas e materiais impossibilitam a realização de uma prática profissional eficiente e eficaz. O que nos fez asseverar tal prerrogativa foram as experiências de estágio supervisionado na Escola Municipal Professor Azarias Santos, pois as instalações arquitetônicas não dispunham de uma sala própria que garantisse a inviolabilidade do local de trabalho, bem como, da autonomia, da privacidade e do sigilo profissional. A presença de câmeras de segurança também poderia ser somada aos equipamentos a serem incorporados no espaço reservado ao Assistente Social na escola. Essas teriam a função de auxiliar na segurança, tanto dos profissionais da escola, bem como do Assistente Social, quanto dos alunos.

Para além de salas próprias e aparelhos de segurança a escola deve contar também com a presença de armários para arquivar documentos; um computador para melhor organização dos dados referentes ao seu público alvo; uma impressora que venha a colaborar com o tempo do profissional, visto que ele não precisará se direcionar a outros setores ou instituições para realizar suas impressões. A presença de um transporte dedicado às funções sociais da escola tornaria mais ágeis as ações do Assistente Social principalmente no que diz respeito às situações de alto grau de vulnerabilidade social que exigem rapidez. É importante ressaltar também a importância do uso de folhas timbradas para a legitimação do Assistente Social na escola, afinal a folha específica torna-se um documento “pessoal e intransferível” desse. Assim, como Guerra (2000, p. 2) já considerava, a instrumentalidade constitui-se numa condição concreta de reconhecimento social da profissão. Essa

instrumentalidade juntamente com os já mencionados mecanismos contribui, por certo, para legitimar a prática profissional do Assistente Social na escola, além de torná-la intransferível a outros profissionais.

A presença de instrumentais crítico reflexivos para atuação do Assistente Social se configura como um dos elementos de suma importância, uma vez que o profissional deve apresentar uma escuta sensível diante da realidade social evidenciada no cotidiano escolar. Intervir na realidade escolar, assim como em outros espaços sócio ocupacionais, exige do profissional de Serviço Social o desenvolvimento de pesquisas. E como expõe Guerra (2009): “a necessidade de atuarmos sobre a realidade é o que nos conduz ao conhecimento. Não obstante, para intervir, é preciso conhecer, para o que há que se ter procedimentos adequados.” (GUERRA, 2009, p. 705). Desta forma a pesquisa deve ser proporcionadora do desvelar da realidade, da produção do conhecimento, do diálogo e da comunicação, além de elemento essencial para uma prática profissional consistente, coerente e articulada aos projetos e princípios da nossa profissão.

A escola também é um espaço em que são desenvolvidos programas e projetos sociais e o Assistente Social, conforme dispõe o Artigo 5º, inciso II da Lei n. 8.862/93, pode contribuir para o desenvolvimento dessas ações, afinal ele tem a função de “planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social”. Contudo, percebemos que o Assistente Social em suas atribuições deve ir mais além, fiscalizando e propondo mudanças em projetos e programas que não apresentam resultados satisfatórios dentro da escola, como foi o caso do programa Mais Educação¹⁶ desenvolvido na Escola Municipal Professor Azarias Santos. Percebemos que as propostas do referido programa são louváveis e corroboram para o aprendizado do aluno, para desenvolver suas vocações individuais e capacidades criativas. No entanto vislumbramos outras aspirações da comunidade que, por sua vez, destoam de tais propostas, o que compromete o alcance

¹⁶ Vale ressaltar, que essa avaliação do programa “Mais Educação” corresponde ao período de estágio supervisionado.

de tais objetivos. Desta forma, torna-se necessário um profissional que, com sua escuta sensível, capte e descodifique os anseios da comunidade escolar.

Assim como é garantida a inserção do profissional de Serviço Social na área da saúde pela Política Nacional de Atenção Básica e, na Assistência Social pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS/2006), na Educação não deve ser diferente, visto que até o momento não existe uma Lei que garanta a inserção do Assistente Social. Por isso devemos travar debates que avancem neste sentido. Vale ressaltar, que apesar dos Projetos de Lei representarem um avanço significativo, eles não garantem a consolidação da inserção profissional neste espaço. Para tanto, devemos seguir as recomendações colocadas por Ney Luiz Teixeira (2011): “[...] pensar a inserção dos assistentes sociais na área da educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a esse profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação.” (TEIXEIRA, 2011, p. 26). Deste modo não só a categoria profissional, mas todos os envolvidos no cotidiano escolar devem almejar essa inserção possível e necessária.

Como já havíamos anunciado, a atuação do Assistente Social se estende para além dos muros da escola, pois é proeminente sua participação junto aos mecanismos de controle social. Tais mecanismos só se materializam pela Constituição Federal de 1988, que institucionalizou canais de participação popular e instâncias de controle social, a saber: conselhos, fórum, conferências, entre outros. Dentro de sentidos e lógicas polissêmicas, o Assistente Social articula ações coletivas que garantam a participação da população na formulação, deliberação e fiscalização das políticas educacionais. Para a Assistente Social Raquel Raichelis (2006), os conselhos são “[...] instâncias de negociação de conflitos entre diferentes grupos e interesses, portanto, como campo de disputas políticas, de conceitos e processos, de significados e resultantes políticos.” (RAICHELIS, 2006, p. 56). Assim, a presença do Assistente Social no controle social representa luta e resistência pela efetivação e consolidação de uma política educacional democrática.

Para que essa educação democrática possa se efetivar é preciso que a escola assuma seu papel social e que contribua satisfatoriamente para minimização dos problemas educacionais resultantes da realidade econômica, social, política e cultural que vivemos. Assim como destaca Souza Neto, Silva e Moura (2009) em sua obra “**Pedagogia Social no Brasil: antecedentes, inspiração, status quo e tendências**”, precisamos direcionar os atos educativos para o contexto social, “[...] contribuindo para a (re) edificação de uma sociedade em situação de vulnerabilidade”. Para tanto, percebemos que muitos dos mecanismos de “(re)edificação” social, como projetos, programas e ações interinstitucionais, muitas vezes não são identificados nem acessados da melhor forma. O que acaba afetando a função social da escola e assim comprometendo a viabilização dos direitos sociais. É por esta razão que ressaltamos a importância do Assistente Social dentro da escola, afinal esse profissional tem como uma de suas principais funções, contribuir para a melhoria do nível de formação da população.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro; FGV, 2005.

_____. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro; FGV, 2004.

ALMEIDA, N. L. T. **Desafios contemporâneos para a formação profissional em serviço social. Social em Questão**, Rio de Janeiro: PUC, Dep. de Serviço Social, v. 5, p. 7-24, sem., 2000.

AGÊNCIA de Notícias da Assembléia Legislativa de Sergipe. **Gilson destaca aluna de Estância que representará Sergipe no “Soletrando”** 26/10/2011. Disponível em: http://www.agenciaalese.se.gov.br/agenciaalese/interna.wsp?tmp_page=interna&tmp_codigo=5460&tmp_secao=2&tmp_topico=noticias. Acessado em 02 de agosto de 2013.

BAPTISTA, I. **Dar Rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. ed., Brasília, 2006.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 4.024/61. Brasília, 1961.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília, 1996.

CARVALHO, J. M. **Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 53 abr./jun. de 2013.

CFESS. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993.

_____. **Regulamentação da profissão de Assistente Social**. Lei n. 8.662, jun. de 1993.

_____. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília, 2001.

_____. **Subsídios para Atuação de Assistentes sociais na Política de Educação**. Série 3. Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília, 2011.

_____. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. GT de Educação. Brasília, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. In: **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

GILSON destaca aluna de Estância que representará Sergipe no “Soletrando”. **Assembleia Legislativa do estado de Sergipe**. Disponível em: <http://alse.jusbrasil.com.br/noticias/2900022/gilson-destaca-aluna-de-estancia-que-representara-sergipe-no-soletrando>. Acessado em 12 de julho de 2013.

GOULART, N. **Baixo grau de instrução dos pais interfere no desempenho escolar dos filhos**. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/baixo-grau-de-instrucao-dos-pais-interfere-no-desempenho-escolar-dos-filhos-2>. Acessado em 06 de outubro de 2012.

GRANDES nomes de Estância. Jornal encontrado nos arquivos da Escola Municipal Professor Azarias Santos. s.n.

GUERRA, Y. **A dimensão investigativa no exercício profissional**. In Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. In: Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais: Módulo 4: CFESS/ABEPSS-UNB, 2000.

JOHANN, J. R. **Educação e ética: em busca de uma aproximação [recurso eletrônico]** / Jorge Renato Johann. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. 1. ed., 1º reimpresso. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOSCONI, N.; BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, C. **Formes et Formations du Rapport au savoir**. Paris: L’Harmattan, 2000.

PORTAL do MEC. **Programa Mais Educação**. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em 04 de setembro de 2012, as 20h e 42min.

SOUZA NETO, J. C. de; SILVA, R.; MOURA, R.
Pedagogia social no Brasil: antecedentes, inspirações,
status quo e tendências. In: Pedagogia social. São Paulo:
Expressão e Arte, 2009.

RAICHELIS, R. **Articulação entre os conselhos de políticas públicas:** uma pauta a ser enfrentada pela sociedade civil. Serviço Social e sociedade. São Paulo, ano XXVII, n. 85, 2006.

Fontes Orais

ALUNA DO 8ª ANO. **Relato oral.** Estância, 17 de setembro de 2013.

ALUNA DO 8ª ANO. **Relato oral.** Estância, 17 de setembro de 2013.

ALUNA DO 8ª ANO. **Relato oral.** Estância, 17 de setembro de 2013.

ALUNA DO 8ª ANO. **Relato oral.** Estância, 17 de setembro de 2013.

ALUNO DO 4ª ANO. **Relato oral.** Estância, 17 de setembro de 2013.

CONCEIÇÃO, J. M. da. **Relato oral sobre sua história de vida.** Indiaroba. 20 de julho de 2011.

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Relato oral.** Estância, 13 de setembro de 2013.

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 5º AO 9º ANO. **Relato oral.** Estância, 13 de setembro de 2013.

PROFESSORA DE GEOGRAFIA DO 6º AO 9º ANO. **Relato oral.** Estância, 13 de setembro de 2013.

PROFESSORA DE PORTUGUÊS DO 6º AO 8º ANO. **Relato oral.** Estância, 13 de setembro de 2013.