

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

LINDAMAR ALVES FAERMANN

**REPRESENTAÇÃO E PRÁTICA DOS ASSISTENTES SOCIAIS QUE
ATUAM NAS ESCOLAS SALESIANAS PAULISTAS: SUJEITOS
COLETIVOS QUE SE FORJAM NA IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO
PROFISSIONAL**

MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**SÃO PAULO
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

LINDAMAR ALVES FAERMANN

**REPRESENTAÇÃO E PRÁTICA DOS ASSISTENTES SOCIAIS QUE
ATUAM NAS ESCOLAS SALESIANAS PAULISTAS: SUJEITOS
COLETIVOS QUE SE FORJAM NA IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO
PROFISSIONAL**

MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Serviço Social**, sob a orientação da Professora Doutora **Maria Lúcia Martinelli**.

**SÃO PAULO
2007**

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Osvanir e Ilma, a quem agradeço a vida e o amor.

Reitero as palavras proferidas em meu trabalho de conclusão de curso porque elas são as que verdadeiramente traduzem os meus mais sinceros sentimentos: que para além das construções teóricas ou filosóficas foram vocês, na sua simplicidade, que me ensinaram a olhar para os outros como iguais, mesmo em suas diferenças; sem isso de nada valeriam tantas elucubrações!

Às minhas filhas Sheila e Patrícia que constantemente relembra-me e, quando não, ensinam-me, sobre as coisas mais belas desta vida.

Em certos momentos, quando próxima de vocês, sinto-me tão pequena... tamanha é a grandeza e sensibilidade de ambas. Inteligentes, bondosas, lindas, artistas, poetisas, espiritualistas... com o que mais Deus poderia presentear-me? Que nossos laços sejam eternos, porque eterno é o amor que sinto por vocês.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A **Deus** - razão de minha integridade física, mental e espiritual - que nos momentos difíceis, de desesperança e desalento enviou-me seus anjos, meus protetores espirituais, para amparar-me fazendo-se Presença e Luz na minha vida!

A Ti agradeço minha existência, minha família, meus amigos e minha alegria de viver e aprender...

À professora **Dra. Maria Lúcia Martinelli**, minha estimada orientadora, presença marcante em minha vida, pela pessoa que é: uma combinação admirável de intelectualidade, amorosidade e simplicidade. Mulher sensível, crítica e lindamente humana, características raras neste mundo em que vivemos e, ao mesmo tempo, tão importantes a uma profissão que carece de profissionais com estes tributos.

O que lhe posso oferecer senão a minha admiração, gratidão e minhas preces evocando a Deus que lhe ofereça vida, vida plena, pois você é merecedora de tudo que tem. Meu amor hoje também pertence a você!

À professora **Dra. Maria Carmelita Yazbek** - profissional que dispensa comentários por seus atributos e pela importância que exerce no Serviço Social brasileiro. Sua capacidade se expressa em seu discurso, em suas obras e em sua prática profissional, mas paralelo a todo este *know how* de conhecimentos é uma mulher simples e afetiva, o que a torna digna do considerável apreço de seus alunos e o que me faz acreditar sinceramente, querida professora, que “não existe grandeza quando a simplicidade, bondade e a verdade estão ausentes” (TOLSTÓI).

Obrigada por marcar de forma tão positiva e com tanto primor minha formação profissional e intelectual; você é/será referência eterna para mim!

À professora **Dra. Emilia Maria Bezzerra Cipriano Castro Sanches**, mulher linda! Porque linda também é a sua linguagem. Quero agradecê-la por ter me

presenteado com suas sugestões literárias. Viajei por entre as obras sugeridas, assim como o faço ao ler Ítalo Calvino, Guimarães Rosa, Fernando Pessoa... Mas foi uma viagem diferente, talvez por estar tão próxima de mim.

Reconheci minha “pequenez” diante de tanta “grandeza”; tenho muito, muito a aprender. Mas também reconheci e alimentei minha força, esperança e minha imaginação, pois sem esta, de fato, não existe criação, como nos lembra Fátima Freire Dowbor:

Sem imaginação, a capacidade de sonhar roda a ladeira abaixo sem nada que a detenha para lhe dar forma. Sem a imaginação não conseguimos nos colocar no lugar do outro para ousar sentir o que ele sente, para ousar trocar de lugar com ele. Sem imaginação, nossa capacidade de brincar, de olhar, de sentir fica limitada e perde a capacidade de alçar vôo. Só vemos o que é possível ver {diria o que naquele momento conseguimos ver}; o interessante é poder ver o que não dá para ser visto. (DOWBOR, 2007, p. 26, grifo nosso).

Meus sinceros agradecimentos a cada uma de vocês: ***Martinelli, Carmelita e Emília***, por terem me lançado na arena da imaginação, da criação e da produção!

Finalizo com um pequeno conto que ofereço a vocês...

Era uma vez uma menina, moça e mulher, muito sonhadora, inquieta e curiosa; queria saber tudo ao mesmo tempo e queria também mudar tudo no momento dela... É porque não se contentava com as coisas do seu mundo.

Fazia, falava e pouco acontecia... Até que um dia ficou um tanto quanto exasperada porque, recusando-se deter-se às injúrias do capitalismo, gritou aos céus, *mas o que fazer?* De repente foi lançada a uma espécie de gruta ou caverna; não sabia muito bem que lugar era aquele e de longe avistou uma lâmpada maravilhosa, que chegava a ofuscar os seus olhos...

Ao aproximar-se da lâmpada, lançou-a em suas mãos e, ao manuseá-la, despreendeu-se de dentro dela um gênio possuidor de muitos poderes e capaz de realizar muitos feitos, que lhe ofereceu a realização de alguns de seus desejos.

Ela não hesitou em fazer seus pedidos; dentre eles dizia querer possuir as qualidades, habilidades e os conhecimentos de três mulheres, por considerá-las

muito especiais (sem, contudo, perder sua identidade é claro - espertinha ela, não?), pois acreditava que com estes dotes ao fazer e falar muito poderia acontecer...

Logo, o gênio lhe atendeu seus pedidos e, neste caso em especial, ela foi atingida por um certo estranhamento em seu corpo e em seus pensamentos – na verdade ela não se deu conta – foi impossível sustentar tamanha explosão! Desse modo, solicitou ao gênio que revertesse este último pedido, já que Martinelli, Carmelita e Emília numa única junção ela não podia ter; pediu-lhe então que estas lhe servissem de inspiração, modelo e que lhes fizessem companhia...

A menina, moça e mulher acordou. Ufa! Transpirando, pensativa e feliz, afinal, não haveria um desfecho melhor para este conto, que de conto, torna-se agora um pedido, um desejo.

AGRADECIMENTOS

Se cheguei a ver mais longe, foi porque subi aos ombros de gigantes.

Isaac Newton

Ombros que me acolheram, impulsionaram-me, tranquilizaram-me... Ombros preocupados, atentos, carinhosos... Sem eles eu não teria conseguido concluir esta pesquisa! Outros ombros ficaram mais silenciados, tornaram-se distantes, romperam-se...

Não importa a maneira como cada um se mostrou, pois agradeço a todos que estiveram presente/ausentes neste processo e que de uma forma ou outra marcaram minha trajetória acadêmica; são muitos, tentarei contemplar cada um.

Início a relação de agradecimentos, pelo meu amor, parceiro e amigo, **Joel Faermann**, cuja paciência e compreensão foram constantes neste processo. Com o seu jeito especial de ser, conseguiu deixar um pouco mais tranquilo este momento da minha vida, mesmo que sem grande êxito por algumas vezes... mas insistia em tranquilizar-me, fazendo-me rir e acreditar que chegaria lá! Obrigada pelo amor incondicional, só eu sei o quanto isto foi verdadeiro e até mesmo difícil. Amo você.

Agradeço carinhosamente aos meus **pais, irmãos, sobrinhos e familiares** que, mesmo distantes, naquela terra tão linda que é Santa Catarina, enviaram-me pensamentos positivos e, com muita alegria, vibram sempre com minhas conquistas.

Em especial ao meu irmão **Marcelo** que hoje reside comigo e que tem me apoiado naquilo que lhe é possível; atento às minhas andanças, sempre com palavras carinhosas que me confortam e me trazem o alento de que posso contar/estar com ele sempre que precisar.

À **Edineide** que tem sido, nestes oito anos de trabalho, mais do que uma secretária do lar. Sempre preocupada e atenciosa, cuida-nos como a filhos. Celebra, vive e participa da nossa vivência familiar como se fôssemos a sua própria família. Não o somos biologicamente, mas somos espiritualmente. Não tenho palavras para agradecê-la; quero apenas expressar que como anjo você apareceu na nossa vida...

Agradeço às **Assistentes Sociais** que participaram desta pesquisa relatando um pouco do seu fazer/pensar profissional. Esta dissertação não teria sentido e nem validade sem a presença de cada uma. Espero ter sido fiel e sensível aos seus depoimentos, pois, como um texto construído no plural, meu intento foi restituir, assim como ressalta Khoury (2001), através da narrativa final, um produto em que as pessoas com as quais conversei - vocês - pudessem se identificar e no qual todas nós, pudéssemos nos reconhecer em diálogo. Meu carinho e respeito a todas!

À querida **Kátia**, secretária do Programa Pós-Graduados em Serviço Social da PUC/SP, uma delicadeza em pessoa. Responsável, alegre, competente e sempre disposta em apoiar-nos. Este departamento realmente não seria o mesmo sem você. Agradeço por sua incansável e paciente ajuda. Meu afeto sempre!

À Direção do Instituto São José que, através das irmãs religiosas, especialmente **Ir. Rosa Maria Valente e Ir. Vilma Santoro Bertini** souberam compreender este momento da minha vida e trajetória profissional, propiciando espaços de negociação para que eu pudesse efetivamente concluir o mestrado, sem os quais seria impossível fazê-lo. Meu agradecimento e carinho.

Às irmãs salesianas, professores e educadores comprometidos com uma educação democrática, social, humanista e libertadora; agradeço por partilharem comigo a crença e a esperança de que há um movimento para tornar a escola um lugar de encontro, afeto, alegria e vida, porque a educação “deveria ser sempre vida e nunca morte. Mas para ser vida, e não morte, temos de acreditar que somos

capazes de aprender, de criar, de amar, de sonhar, de desejar, como também de odiar e de nos rebelar.” (DOWBOR, 2007, p. 47).

Algumas irmãs religiosas foram marcantes neste processo: **Ir. Rosa Maria** em especial, pois nos momentos em que precisei, ouviu-me atentamente, não apenas como funcionária, mas como mulher, mãe e esposa, possibilitando-me que eu conseguisse articular a vida pessoal com a profissional, o que tornou minha trajetória menos desgastante. Muito obrigada! **Ir. Bernadete**, sempre me auxiliando com dicas e empréstimos de livros sobre a pedagogia salesiana. **Ir. Josephina**, mulher que vive intensamente o legado deixado por Dom Bosco, uma mãe que cuida e zela por mim. **Vera Lúcia Camerotti**, que hoje se encontra afastada da congregação, será sempre para mim uma referência de educadora progressista e humanista, com olhar especial para as classes empobrecidas, para o sofrimento humano! **Ir. Maria do Rosário**, com sua atenção constantemente voltada para a educação em sua dimensão mais ampla e acreditando ser a escola um espaço de resistência e de emancipação. **A Ir. Lúcia Maistro**, atualmente madre inspetorial, que de forma sempre afetiva acolheu-me, convicta de que a educação e o social caminham juntos; acredita que, de fato, o Serviço Social e a educação formam um belo encontro.

Em especial à professora **Kelly Naiara da Silva Rosário**, minha companheira neste percurso acadêmico, mas não só, pois partilhamos idéias e utopias; utopias não como um sonho distante... ao contrário, como algo realizável, como processo em construção. Entreguei meu trabalho em suas mãos para que me auxiliasse nas correções ortográficas, na revisão e até mesmo para algumas dicas. Fez isso com tanto esmero, dedicação e cuidado que concluí que suas mãos, minha querida, assim como o seu coração, são iluminados por Deus! Obrigada...

À **Rosa Mari**, uma educadora freiriana por excelência; sensível, humilde, amorosa e corajosa, qualidades que Paulo Freire considerava indispensáveis aos professores progressistas. Vive comigo as alegrias e as agruras do cotidiano escolar

e sonha comigo uma escola e uma educação diferentes! Obrigada por ser minha companheira.

Aos meus queridos e saudosos professores da Universidade de Taubaté, responsáveis por minha formação inicial e minha desafiante incursão pelo universo do conhecimento. Agradeço por terem contribuído para que eu me tornasse um ser humano melhor; penso que essa foi a grande riqueza deste processo. São eles: **Regina Célia, Marlene Merisse, Elisa, Maria Regina, Maria Teresa, Mabel, Maria Lúcia** e, de modo muito, muito especial à querida professora **Maria Fernanda** que me vem ajudando carinhosamente desde a minha inserção na PUC/SP, e ao inesquecível e admirável professor **Leonardo Barbagallo**, meu estimado orientador, cujas palavras ressoam ainda em meu coração. Meu carinho e agradecimento a todos!

A prof. Dra. **Denise Gristina Guelfi**, com a qual tenho convivido nestes últimos meses na experiência como docente, auxiliando-a na disciplina de Pesquisa Social na Universidade do Vale do Paraíba. Mulher de presença marcante, tão marcante quanto foi também sua forma de me acolher num momento de fragilidade física/pessoal. Agradeço a sua atenção e o carinho dispensado. Que possamos construir uma linda história juntas.

Agradeço a minhas amigas que tiveram a tão aclamada “arte da paciência”; logo estaremos mais próximas para podermos finalmente jogar conversa fora, filosofar, tomar nossas cervejinhas, enfim, fazer nada e fazer tudo. São elas: **Claudinha, Cris e Paty**.

Em especial agradeço a três grandes amigas: **Carlinha, Lú e Martinha**. Estas me ofereceram mais do que ombros... São presença incessante na minha vida e, para vocês minhas queridas, ofereço a mensagem de Chico Xavier, pois ela traduz o que sinto por vocês: “valorizemos o amigo que nos socorre, que se interessa por nós, que nos escreve, que nos telefona para saber como estamos. A amizade é uma

dádiva de Deus... Mais tarde haveremos de sentir falta daqueles que não nos deixaram experimentar a solidão”. (BACCELLI, [20-?]).

Obrigada por me socorrerem, por me amarem, por me escreverem, telefonarem... Obrigada por não me deixarem sentir a solidão. Amo vocês.

As amizades que construí no mestrado: **Sandrinha, Rivanil, Maira, Silvia, Núbia, Lúcia, Alvandira, Leia, Jane, Marcelo, Rodrigo...** Agradeço pelas trocas, pelo apoio, pelo querer bem. Temos muitas coisas em comum e outras nem tanto, mas o que nos aproxima tem a ver com o que Che Guevara diz: "se você é capaz de tremer de indignação a cada vez que se comete uma injustiça no mundo, então somos companheiros".

Em especial, à amiga **Sandrinha** que me acolheu em sua casa e me ofereceu, além de um teto, a amizade, a companhia, as palavras positivas, de energia e magia! Hoje sou eu que desejo a você, minha querida, CHUVA DE LUZ! Ao **Rivanil**, um marxista clássico e irreverente, amigo ético e fiel, cujo respeito e afeição pelos trabalhadores, pelo povo sofrido e humilde é incontestável. Que nossas aspirações um dia (não muito distante) se concretizem, pois, como nos fala Marx, “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, diferentemente cabe transformá-lo”. Assim desejamos! E à **Maira** minha sempre gratidão pelo apoio e disposição em auxiliar-me em alguns “quesitos” formais e técnicos para os quais ainda não tenho tanta habilidade e disposição. Sempre sorridente, humorada e de bem com a vida, uma agradável e estimada companhia.

A **Letícia**, minha querida “confidente”, que por tantas vezes auxiliou-me e ainda o faz em momentos difíceis e de indecisão. Profissional humana e acolhedora, uma Winnicottiana exemplar, que faz do seu ofício um instrumento para auxiliar, libertar e edificar. Agradeço sua escuta, seu olhar...

Agradeço a **CAPES**, órgão de fomento à pesquisa e à formação de docentes brasileiros, pela possibilidade oferecida.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada junto a Assistentes Sociais que trabalham em escolas filantrópicas vinculadas à Congregação Salesiana, mantidas pelas Filhas de Maria Auxiliadora e ligadas à Inspetoria Santa Catarina de Sena - circunscrita no Estado de São Paulo. O objeto desta pesquisa centra-se nas representações que os Assistentes Sociais elaboram sobre a prática do Serviço Social nestas escolas, expressando os desafios que se colocam à profissão frente às demandas e às situações que irrompem no cotidiano escolar, tendo como eixo de análise o exercício profissional mediado pelo projeto ético-político da profissão. Para a sua construção, utilizou-se a metodologia de História Oral, um dos recursos privilegiados para o conhecimento da realidade social, com uma abordagem que se projeta para as experiências, as representações e significados atribuídos pelos sujeitos em suas vivências. As análises foram fundamentadas em pensadores vinculados à tradição marxista; utilizando-se, portanto, referenciais teórico-metodológicos que ajudaram a apreender o processo histórico como movimento acionado pelas contradições presentes. Ao buscar as representações sociais, ou seja, pensamentos, sentimentos e ações que expressassem a realidade vivida pelos Assistentes Sociais, sujeitos desta pesquisa, percebeu-se que existem determinantes sócio-históricos que constituem tais representações, o que implica reconhecer que elas não estão soltas e nem despregadas de um contexto, mas presentes nele. Como um texto, produto de um conhecimento forjado por várias vozes, esta pesquisa traz o sujeito para dentro da narrativa, ou seja, o “narrador é agora uma das personagens e o *contar* da história é parte da história que está sendo contada”. (PORTELLI, 1997c, p. 38). E o seu contar indica dimensões valiosas a serem consideradas, como a necessidade de ampliar o espaço de intervenção do Serviço Social nestas escolas, para que este não fique restrito a determinados programas e atividades burocráticas, objetivando superar práticas focalizadas e pontuais que, por vezes, persistem. Fica também evidente em seus depoimentos que a organização escolar permanece centrada em algumas práticas ainda de sua origem, operando com identidades que há muito lhe foram atribuídas; ao mesmo tempo, os depoimentos manifestam o desejo de que estas possam ser superadas, sintonizando-se com o momento histórico. Em vista disso, destacam a importância de examinar a Educação e a Assistência Social como um direito social e incondicional. Reconhecem diante das demandas e desafios que emergem no cotidiano escolar a necessidade do trabalho interdisciplinar e sugerem propostas fecundas, como o envolvimento da escola com a comunidade, com a família, com os alunos e o desenvolvimento de projetos sócio-preventivos junto a estes. Constituindo-se um espaço qualificado para intervir com as questões sociais presentes no cotidiano escolar, o Serviço Social aponta os direitos sociais como foco do seu trabalho, como bandeira de luta e horizonte profissional. Implícita nos depoimentos dos Assistentes Sociais aparece a necessidade de repensar as concepções educativas e pedagógicas e a possibilidade de se construir novas práticas, novas identidades e re-criar o cotidiano profissional. Eis o desafio!

Palavras-chave: Serviço Social; Educação; Representações Sociais.

ABSTRACT

This dissertation thesis is the result of a qualitative research performed concerning Social Workers who deal with philanthropic schools of the “Congregação Salesiana”, supported by “Filhas de Maria Auxiliadora” and linked to “Inspetoria Santa Catarina de Sena” – in São Paulo State. The research is focused on the Social Workers representation related to the Social Work practice in those schools, expressing the challenges which arise due to demands and scholar quotidian situations, having as an analysis axe the professional exercise related to the ethical-political project of this occupation. For its development, the Oral History methodology was used, a privileged resource for the social reality knowledge, with an approach which leads toward the experiences, representations and meanings attributed by the individuals in their livings. The analyses were based in the intellectuals linked to the Marxist tradition; thence using methodological-theoretical references which helped to comprehend the historical process as a movement driven by present contradictions. Seeking the social representations, which mean thoughts, feelings and actions expressing the reality experienced by the Social Workers, characters of this research, social-historical issues were found to compose these representations, recognizing that it is nether loosen nor unrelated to a context but inserted in it. As a text, product of a knowledge forged by several voices, this research brings the individual to the narrative center, which means, the “narrator is one of the characters and the history telling is part of the history being told”. (PORTELLI, 1997, p. 38). This telling points valuable dimensions to be considered, such as the need to increase the intervention field of the Social Works in those schools, so that it does not remain restricted to a certain programs and bureaucratic activities, targeting to overcome focused and specific practices which persist sometimes. It is also clear in their statements that the scholar organization remains centered in some original practices, operating with identities from long time ago; at the same time, the statements reflect the desire of overcome, in tune with the historical moment. Regarding this, distinguishes the importance of examine the Education and the Social Work as an unconditional social right. Recognizes facing the challenges and demands which arises from the scholar quotidian the need of the interdisciplinary work and suggest fecund proposals such as school involvement with the community, the family, the students and the social-preventive projects development. Constitute itself a qualified field to interfere in the social issues present in the scholar quotidian, the Social Work points the social rights as a focus of its work, as a fight banner and a professional horizon. Still remain implicit in the Social Workers statements the need of rethinking the educative and pedagogical conceptions and the possibility to build new practices, new identities and recreate the professional quotidian. That is the challenge!

Key-words: Social Work; Education; Social Representation.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS..... | 17 |
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1. DA METODOLOGIA: O ENCONTRO COM A HISTÓRIA ORAL | 26 |
| 1.1 DA ENTREVISTA: QUANDO SE GESTAM AS PRIMEIRAS PALAVRAS | 28 |
| 1.2 DO OBJETO DE PESQUISA: A DIALÉTICA DA ESCOLHA..... | 30 |
| 1.3 DO UNIVERSO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA: SITUANDO O LUGAR DE ONDE FALAMOS E COM QUEM DIALOGAMOS | 37 |
| | |
| CAPÍTULO 1 | |
| UMA BREVE INCURSÃO PELOS MEANDROS DA HISTÓRIA: A ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 43 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | |
| O CENÁRIO INSTITUCIONAL: LÓCUS DA PRÁTICA PROFISSIONAL E DAS DEMANDAS QUE INCIDEM NO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL | 58 |
| 2.1 Sobre Dom Bosco, seu carisma e sua pedagogia: <i>foi assim que tudo começou...</i> | 59 |
| 2.2 Os pressupostos do sistema preventivo de Dom Bosco | 63 |
| 2.3 O programa educativo..... | 63 |
| 2.4 Sobre a organização do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora – Salesianas de Dom Bosco: <i>é assim que hoje tudo está...</i> | 64 |
| 2.5 Sobre as características das escolas das Filhas de Maria Auxiliadora – Salesianas de Dom Bosco: <i>o lugar da prática profissional do Assistente Social</i> ... | 71 |
| 2.6 As demandas e situações que se apresentam ao Serviço Social no cotidiano escolar: <i>assim narram os sujeitos...</i> | 74 |
| 2.7 Sobre os depoimentos | 86 |
| | |
| CAPÍTULO 3 | |
| O QUE PENSAM OS ASSISTENTES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS FILANTRÓPICAS SALESIANAS E SOBRE OS DESAFIOS QUE A ELA SE COLOCAM..... | 87 |
| | |
| ALGUMAS PALAVRAS FINAIS... .. | 119 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 128 |

| | |
|---|-----|
| ANEXOS | 140 |
| ANEXO 1 | 140 |
| ANEXO 2: QUESTIONÁRIO | 142 |
| ANEXO 3 | 143 |
| ANEXO 4: PROPOSTA DE INSTIGADORES PARA A PESQUISA..... | 145 |
| ANEXO 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 146 |
| ANEXO 6..... | 147 |

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS...

*Quando eu soltar a minha voz, por favor,
entenda que palavra por palavra eis aqui uma
pessoa se entregando; coração na boca,
peito aberto, vou sangrando... são as lutas
dessa vida que eu estou cantando.
Gonzaguinha*

Que possibilidade ímpar é esta de podermos soltar a voz, seja através da música, da arte, da expressão corporal, das palavras... Nós escolhemos esta - o uso da palavra pela mediação da pesquisa acadêmica - por acreditarmos em seu alcance e relevância social.

Através dela manifestamos os nossos desejos, sonhos, recusas, inquietações, tristezas e alegrias. A voz, a linguagem é um mecanismo/instrumento de poder e libertação; com ela e por ela podemos alterar substantivamente consciências e práticas, ou igualmente aprisioná-las. “Afinal, o que mais distingue o homem do que sua possibilidade de se revelar e de revelar o mundo pela palavra e na palavra, e de lutar com ela e por ela?” (KRAMER, 2006, p. 126).

Ao apresentarmos estas primeiras palavras, lembramos que esta dissertação foi construída em meio a uma pluralidade de vozes, através da confiança, da entrega de peito aberto e em meio a regozijos e sangramentos, porque é impossível falar das lutas dessa nossa vida de forma diferente; por entre sangue e sonho, cantamos e falamos, mas também construímos outras maneiras de ser, pensar, fazer e falar o Serviço Social e a Educação, porque esta é a nossa eterna e sempre esperança... E a esperança, como nos lembra Clarice Lispector, “não é para amanhã. A esperança é este instante. Precisa-se dar outro nome a certo tipo de esperança, porque esta palavra significa, sobretudo, espera. E a espera é já”. (LISPECTOR, 1984, p. 465).

Que nossas palavras possam ser entendidas; mas para isso precisamos de companhia, compreensão e também crítica. Convém antecipar: ***esta dissertação não busca respostas definitivas e consagradas, antes, ela procura se fazer no caminho...***

INTRODUÇÃO

Longe se vai, sonhando demais, mas aonde se chega assim? Vou descobrir o que me faz sentir, eu, caçador de mim.

Milton Nascimento

Evocar a memória é mexer com a emoção; não se pense que é possível aventurar-se assim, para tão dentro, e não pagar o preço devido. A racionalidade e a liberdade humanas nos permitem partir para onde desejamos – presente, passado ou futuro, para o outro, para nós mesmos – mas conseqüências são certas. Como nos adverte Clarice Lispector, “não fossem os caminhos da emoção a que leva o pensamento, pensar já teria sido catalogado como um dos modos de se divertir”. (LISPECTOR, 1984, p. 10-11). Não é divertido, é arriscado pensar – e emociona.

(...) Quando me pergunto sobre meu existir, tomo consciência dele. É uma situação parecida com a daqueles momentos em que estou sozinho dentro de um elevador e deparo com um enorme espelho. Ajeito meu cabelo, aprumo meus ombros... Eu ali, comigo mesmo, tendo de me olhar... Mais ou menos raros, ocorrem em minha vida momentos fortes – doces ou violentos – em que tenho de me olhar de ‘corpo inteiro’. Busco o sentido de tudo. Penso em mim, nos meus projetos, no mundo que me vai fazendo, neste meu corpo que sou eu. (ALMEIDA, 1991, p. 31- 32).

A memória leva-nos à nossa infância e, de lá, podemos repensar os valores que nos cercam. Como canta Tom Jobim, “*é de manhã, vem o Sol, mas os pingos da chuva que ontem caiu ainda estão a brilhar*”. Por isso parece-nos impossível, ainda que sob o escudo da ciência, visitar a escola sem mobilizar sentimentos e estranhas sensações.

Pátio cheio, o coração dispara! Nossa primeira experiência escolar vem-nos à mente e ao corpo: os amigos, os professores, as cartilhas, o recreio - espaço das cantigas, das rodas, das brincadeiras de passar anel, dos olhares apaixonados, dos flertes e da inesquecível e embaraçosa expectativa na fila da merenda escolar - os copos plásticos coloridos... *o que haveria naquele dia? Sopa, leite, suco ou algo especial?* As provas, as exigências, os desconfortos, os medos, as surpresas, as descobertas... Sorrisos, conversas, dispersões, isolamentos, incertezas, sofrimentos. Vida. Vida plena, inteira, sem meio termo, completa...

Bons ou ruins, os sentimentos se manifestam. A vida - tão igual para todos e, ao mesmo tempo, tão desigual. *“Entre as bolhas da memória não faltaram lembranças de experiência de segregação pela cor, pelo cabelo, pelo uniforme singelo, pelo material pobre e incompleto...”* (ARROYO, 2004, p. 240-241). Uma mistura de realidade lúgubre e poética que definira os nossos tempos escolares, revelando a ambigüidade que permeia, desde sempre, esta instituição; imagens carregadas de ambivalência; ternura e rijeza.

As lembranças, as bolhas de ar que se desprendem de nossa memória, causam-nos emoção, pois, conforme expressa BENJAMIN (1994, p. 221), o “passado traz consigo um índice misterioso que o impele à redenção. Pois não somos tocados, por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”. O passado está presente em nós, confrontamo-nos com situações que não nos são estranhas, situações que têm cheiro, gosto e sentido familiar.

A memória ativa-nos, também, recordações das travessias não realizadas, dos desejos impedidos. As vozes, e aqui particularmente destacamos as dos alunos, advertem-nos de que a história se repete, de forma diferente é claro, porque são outros tempos. É instigante notar que o ouvir o passado permite-nos ressignificar o presente, perceber as *lacunas*¹, as falhas e faltas que ocorreram, assim como nos mostram o quanto há de beleza, importância e magia nesta fase da vida.

Libertar do cativeiro - não pensá-lo como espaço de aprisionamento, mas como lugar onde as coisas estão ocultas e latentes - as nossas experiências e o que elas significaram para nós, buscando decifrar as origens e a manutenção destas *lacunas*, é ponto de partida para pensarmos a reconstrução do presente. Estas *lacunas* se justificam no modo como a sociedade capitalista vem se constituindo historicamente, na lógica deste sistema que se assenta e se sustenta na desigualdade social, na segregação e nas hierarquias que decorrem deste processo.

Ao fazermos este exercício de memória, podemos entender “os porquês” de nossas ações presentes; quando atentamo-nos para o passado a partir de uma perspectiva histórico-crítica, interrogando e decifrando esta realidade, o nosso

¹ É importante ressaltar que o termo “*lacuna*” foi utilizado nesta dissertação em sentido figurado, numa perspectiva de omissão, falta e negação das condições necessárias e dignas para a reprodução material e espiritual dos sujeitos.

horizonte pode ser outro e nossa prática profissional pode assumir uma nova dimensão.

A este respeito, Edward Palmer Thompson (1981), historiador britânico da tradição marxista, afirmou que ao avaliarmos criticamente o passado, buscando a particularidade e multiplicidade da experiência humana - categoria por ele utilizada para analisar a realidade histórico-social - é possível entender as perdas e conquistas das classes oprimidas, bem como os conflitos e os processos de transformações sociais que ocorreram.

Revisitar e ressignificar o passado é, portanto, segundo Thompson, condição *sine qua non* para conferir um novo sentido e uma nova direção à experiência humana, requisito elementar para transformá-la. Isentar-se deste processo é esquecer que o passado opressor insiste em se manter para milhares de crianças, adolescentes e jovens e assim o que outrora não foi reconhecido como direito, deve impulsionar projetos e práticas para as gerações atuais e futuras.

Eu posso escolher, mas devo estar ciente de que, se não escolher, assim mesmo estarei escolhendo. Isso (...) tem suma importância, pois limita a fantasia e o capricho. Se, de fato, perante determinada situação, sou obrigado a escolher uma atitude, de qualquer modo sou responsável por uma escolha que, engajando-me a mim mesmo, engaja também toda a humanidade. (SARTRE, 1974, p. 18).

Há que se notar que esta geração, através de sua voz, seus gritos, gestos rebeldes, indisciplinados e contestadores, suas indiferenças, suas doenças, negações e placidez, reclama-nos cuidado e atenção. Quer que a olhemos e esse “apelo não pode ser rejeitado impunemente”. (BENJAMIN, 1994, p. 221). Não o rejeitemos, pois como profissionais habilitados no trato das relações humanas devemos nos sentir também responsáveis por estes alunos, suas famílias e trajetórias de vida, pois eles não são autômatos ou descartáveis. São complexos, sim, difíceis, saturados de vida e energia e, às vezes, tão carentes delas; interrogam-nos e desafiam-nos, mas são nossos semelhantes.

Paulo Freire (1996) expressou tal identificação com muita grandeza ao dizer que se nos movemos como educadores, e aqui acrescentamos como Assistentes Sociais, é porque primeiro nos movemos como gente; independente do nosso saber, crença, raça, sexo, somos gente em nossa inteireza.

Como gente, somos surpreendidos e afetados ao entrarmos na escola. A emoção suscitada pela memória do que fomos e o refletir sobre a escola que se constrói hoje e que constrói a outrem é que nos move em direção aos nossos iguais. Por isso cá estamos num desafiante percurso profissional, há quase seis anos, convivendo, celebrando e interrogando tudo isso, sempre atentos ao contexto sócio-cultural dos alunos e de suas famílias. Atentos à sua fala e ao seu corpo, ao seu tempo e ciclos de vida, às suas resistências e aquiescências.

Às vezes questionamo-nos se essa “atenção” particular com a qual nos dispomos a olhar para estes alunos, suas famílias e histórias está relacionada à não atenção a nossa própria trajetória. Sim, certamente está, mas esta é apenas uma das razões; há muitas outras.

O lugar de onde falamos - a escola - *lócus* de nossa prática profissional, não é para nós um lugar comum, pois aí nossa identidade foi também cunhada, nossos valores, crenças e concepções fortalecidas ou modificadas, foi lugar de formação e transformação de nossa identidade e subjetividade.

A trajetória escolar é uma das experiências mais marcantes na vida dos sujeitos; nela nos colocamos na totalidade de nossa condição humana e, dada a sua importância e ao papel que desempenha na vida social, é que nos colocamos sensíveis ao seu destino e às marcas que deixa ou deixará em seus educandos e familiares.

Em nossa vida escolar esta instituição foi também lugar de sonho, preche de promessas e expectativas; acreditamos nelas, ora nos decepcionamos e ora nos realizamos. E hoje, em nossa vida profissional, também não é diferente; mas, ao “decifrar coletivamente o novelo de nossas lembranças podemos terminar por melhor entendermo-nos como pessoas, como nos formamos, por que percursos passamos” (ARROYO, 2004, p. 311), assim como as escolhas e práticas que realizamos e as representações que sobre estas elaboramos.

Fizemos isso juntos – instituição e sujeito - este foi o convite e, *quicá*, esta pesquisa também aponte para os que a consultarem, assim como o fez para nós, aonde chegamos quando sonhamos demais, revelando-nos verdadeiramente o que nos faz sentir caçadores de nossa história; esta remissão, esta procura, “tem a ver com a forma como o corpo de cada um foi marcado, com sua história de

vida, que deve ser resgatada para poder ser entendida, transformada e enriquecida”. (DOWBOR, 2007, p. 47).

Destarte, a atenção que conferimos à condição e às necessidades humanas está vinculada à particularidade com que olhamos para o mundo, para os homens e mulheres que nele habitam. Nossa prática profissional tem o alcance do nosso projeto social, político e pessoal e se revela em nosso olhar. Esse olhar é explicado a partir de uma direção, de uma teoria social, ele não está solto. A teoria de que nos valem para olhar este real é marcante em nosso pensar e fazer profissional, pois expressa aquilo que privilegiamos ou secundarizamos em nossas ações. É por isso que consideramos imprescindível a educação do olhar, da razão, da sensibilidade e da ética.

Quando educamos nosso olhar, esmeramos nossa sensibilidade para apreender o real, mas também acionamos outros elementos: *a paixão e o desejo; sem estes pressupomos que não chegamos lá, não por inteiro, no lugar onde queremos. Sem a implicação destes elementos acreditamos que o processo do conhecimento mostra-se comprometido.*

Esta dissertação parte daí, da paixão de sermos Assistentes Sociais, profissão esta que nos possibilita entrar em contato direto com “gente” e trabalhar em defesa dos direitos sociais, apesar de sermos interpelados constantemente pelos graves problemas que a sociedade capitalista contemporânea² vem apresentando.

Parte também do desejo de conhecer o ponto de vista de outros Assistentes Sociais, o foco de suas lentes e olhares, as representações que elaboram sobre a prática profissional que desenvolvem em escolas filantrópicas salesianas³.

Como fomos em busca de representações sociais, ou seja, pensamentos, sentimentos e ações que expressam a realidade vivida por estes sujeitos, optamos pela pesquisa qualitativa, por se tratar de uma abordagem que mergulha no universo dos significados que transbordam das e nas relações humanas.

² As sociedades capitalistas vêm atravessando, a partir dos anos 70 do século XX, um período de grandes mudanças, nos seus padrões de produção, acumulação e concorrência, suscitando novos desafios em diferentes níveis para o Estado, para os setores que representam o capital e especialmente para os segmentos que vivem do trabalho. São mudanças, sobretudo referentes ao mundo do trabalho e que vêm gerando uma série de conseqüências no tecido social, quais sejam: alto índice de desemprego, desregulamentação nas condições de trabalho e criação de novas formas de trabalho (terceirizado, temporário, parcial, precário e inseguro), retraimento dos direitos sociais, retrocesso sindical na forma de organização e luta dos trabalhadores, redefinição dos sistemas de proteção e das políticas sociais. Tais mudanças têm ocasionado o acirramento das desigualdades sociais.

³ A seguir abordaremos sobre esta ordem religiosa.

A categoria representação social é utilizada nesta dissertação apoiada principalmente em autores do campo da psicologia social, tomando por referência o estudo feito por Yazbek (2003) fundamentada em teóricos como: Moscovici (1961), Sawaia (1981), Lefèbvre (1983), Jodelet (1985), Vala (1986), entre outros.

Para estudarmos este conceito, servimo-nos de vários teóricos, mas privilegiamos abordagens que tiveram em sua raiz a proposição marxiana, segundo a qual são as condições materiais que determinam a consciência e a vida do ser social.

Na pesquisa sobre representações sociais constata-se que o primeiro estudioso sobre o tema foi Durkheim (1858-1917) - o que também é corroborado por Yazbek (2003) - com seus exames acerca das representações coletivas. As “representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados”. (SÁ, 1993, p. 23). Por este motivo diz Emile Durkheim ser impossível reduzir o pensamento coletivo ao pensamento individual, propondo tratamentos específicos para as duas formas de pensamento⁴.

Sublinha-se que o estudo sobre representações foi retomado com mais profundidade pelo psicólogo social francês Serge Moscovici em seu trabalho intitulado *La psychanalyse, son image et son public* de 1961. No entanto, Moscovici afasta-se da perspectiva sociológica sobre representações coletivas, apesar de buscar nela o primeiro abrigo conceitual, por argumentar que esta abordagem não dava conta de explicar os novos fenômenos sociais e, por este motivo, propõe um novo conceito: o de **representações sociais**.

No campo da psicologia social – área em que também nos apoiamos para tratar desta categoria - as representações sociais têm sido reconhecidas como:

(...) essencialmente dinâmicas; são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo, e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social. (SPINK, 1993, p. 8).

⁴ Para uma melhor apreensão sobre estas idéias, os estudiosos das obras de Durkheim recomendam especialmente o livro: *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, 1912.

Nesta abordagem as representações sociais, são entendidas, numa perspectiva histórico-crítica, como construção e direção social, como conhecimento, percepção e interpretação da realidade, podendo ser também configuradas como opiniões, versões, ponto de vistas; em suma, traduzem a visão de homem/mundo dos sujeitos sociais.

Ressalta-se que o estudo sobre representações sociais define um cenário interdisciplinar; várias áreas do conhecimento humano têm estudado e se debruçado nesta abordagem a partir de suas especificidades. Nosso intento, porém, não foi o de construir um tratado sobre representações sociais, mas situar a perspectiva utilizada nesta pesquisa, ou seja, enquanto apreensão e apropriação da realidade, “*como organização significativa do real*”. (YAZBEK, 2003, p. 75).

Buscamos entender como os Assistentes Sociais elaboram em sua consciência suas experiências profissionais e como as significam e vivenciam. Neste sentido, as representações sociais são entendidas como mediação da ordem simbólica e da prática social, como interpretação e intervenção da e na realidade, o que vale dizer, segundo SPINK (1993, p. 9), que as representações sociais são “valorativas antes de serem conceituais, e respondem a ordens morais locais, ficando, como tal, prenhes de afeto; sendo conhecimentos práticos, estão orientadas para o mundo social, fazendo e dando sentido às práticas sociais”.

Assevera-se que o nosso propósito não foi o de conferir um tratamento quantitativo às representações sociais, apenas recolher depoimentos orientados pelas representações dos Assistentes Sociais acerca da prática profissional que desenvolvem nas escolas filantrópicas salesianas; nosso intento, portanto, foi “conhecer o modo como eles estruturam e organizam significativamente a realidade social que vivenciam e como subjetivamente participam da constituição do mundo objetivo em que se situam”. (YAZBEK, 2003, p. 33).

Cabe-nos, então, relatar como fizemos isso; mas antes, vale lembrar que, ao recolher os depoimentos, percebemos que a nossa própria história intercala-se à desses e à de outros sujeitos. “Nela há também diferentes trajetórias e distintos momentos em cada uma das várias trilhas percorridas. Da mesma maneira que a minha, também a sua, igualmente a nossa”. (KRAMER, 2006, p. 199).

São, na verdade, trajetórias distintas que guardam em si expressões e vivências comuns que se conformam numa interação entre o social e o pessoal, o coletivo e o individual, mas são também distintas porque distintos são os modos e as “formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneiras de mudar essa vida no plural também. E é nesse plural que reside a singularidade que faz de nós seres humanos, que nos permite descontinuar para continuar”. (Ibidem).

1. DA METODOLOGIA: O ENCONTRO COM A HISTÓRIA ORAL

Assim foi o começo, não, não, assim foi o encontro... O começo foi entre os anos de 1999 e 2000 quando elaborávamos o nosso trabalho de conclusão de curso para obtermos o título de bacharel em Serviço Social e o nosso projeto foi, então, delineado sob esta perspectiva, com bases na metodologia em História Oral. No entanto, ainda não tínhamos uma sistematização adequada sobre esta metodologia, ela ainda não havia se constituído de fato - num encontro; numa confluência entre desejo e conhecimento.

Já o encontro foi resultado e consequência de nossa participação como discente nos anos de 2006 e 2007 no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade – História Oral – NEPI, coordenado pela professora Dra. Maria Lúcia Martinelli, através do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A participação neste núcleo⁵ despertou-nos a curiosidade e, principalmente, o desafio de construir nosso projeto de pesquisa com bases nas fontes orais. Ao optarmos pela pesquisa qualitativa a partir desta metodologia estávamos conscientes de que esta escolha implicaria cuidados e procedimentos éticos, visto que este jeito de pesquisar convoca-nos a um envolvimento com a vida cotidiana dos sujeitos pesquisados, suas representações e seus sentimentos. Como não se trata de uma pesquisa que se faz à distância dos sujeitos, reclama proximidade, respeito, confiança e disposição para o encontro e para a escuta.

O rigor metodológico e a postura ética implicados no uso da História Oral justificam-se pelo fato de colocarmos-nos diante de pessoas e não simplesmente de situações ou acontecimentos. Pessoas que, ao se disponibilizarem a narrar suas experiências, colocam-se como subjetividade, a partir dos seus conhecimentos, seus medos, suas emoções e até mesmo de suas resistências.

Como narram suas experiências? Contando suas histórias pela via da oralidade, memória e linguagem; e a linguagem aqui é entendida como

⁵ Esclarecemos que as concepções apresentadas a respeito da metodologia em História Oral foram construídas, sobretudo, a partir das discussões e estudos realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade, e com bases nas referências bibliográficas recomendadas pela professora Dra. Maria Lúcia Martinelli, coordenadora deste Núcleo e utilizadas nesta dissertação.

“produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência”. (KRAMER, 2006, p. 103).

A forma que a História Oral utiliza para ouvir e coletar estas histórias se dá pelo encontro – o encontro entre os sujeitos que se estabelecem na forma de entrevista; momento crucial da escuta e do respeito. A entrevista é uma comunicação que se realiza sob a troca do olhar; do olhar-se *muitas vezes...* - do latim a palavra entrevista - ou melhor, *inter-visere* - comporta este sentido.

Uma entrevista, assim como nos lembra PORTELLI (1997a, p. 9), é de fato “uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca”.

Nela os narradores são os protagonistas, ocupam papel central. Eles têm a história que buscamos e, ao narrá-la, organizam sua memória, expressando não só sua versão sobre a realidade, mas também do grupo social ao qual pertencem, pois suas narrativas carregam componentes coletivos. A memória é algo pessoal, mas se forja num contexto social, é a convenção social pela língua e na História Oral é entendida como universo superior de sociabilidade, como elemento consciente, como processo e prática social que se constrói na realidade social, afinal, memória não é algo aprisionado, não é sonho - é trabalho.

Sendo a fonte oral e a memória os recursos vitais da História Oral, vale lembrar que isto confere a esta metodologia uma natureza inconclusa, porque inconclusa também é a memória; ela é histórica, porém, espaço de lembrança e esquecimento.

Mas o realmente importante é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico. (PORTELLI, 1997c, p. 33).

1.1 DA ENTREVISTA: QUANDO SE GESTAM AS PRIMEIRAS PALAVRAS

Escolhe teu diálogo e tua melhor palavra ou teu melhor silêncio. Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade

A entrevista é o momento em que se gestam as primeiras palavras que se constituirão em material de texto a ser trabalho, portanto, o desenho da pesquisa é construído e negociado com os sujeitos, porque partem de suas narrativas e a linguagem que daí procede confere-nos a possibilidade de mostrar além do aparente.

A observação destes elementos (do não aparente) foi fundamental para que pudéssemos penetrar em seus contextos, pois ao narrarem suas experiências profissionais, os Assistentes Sociais ofereceram-nos informações que foram além da palavra falada e que se constituíram também em aspectos de análise, como os gestos, as pausas, a emoção e o silêncio.

A este respeito já nos advertia Marx (2003)⁶ de que do nosso olhar participa o corpo inteiro... Pois, afinal, mão e gesto, voz e palavras, mente e corpo presentificam-se nesta relação, tornando-se inviável, segundo Kramer (2006), retirar das palavras suas réplicas e isolar o narrador de seu contexto, de suas representações, de suas emoções e das contradições nas quais se encontra mergulhado.

Todavia, não podemos pensar que para mantermos a objetividade e a cientificidade nas nossas pesquisas devemos encobrir a emoção, pois, definitivamente, não “existe vida sem emoção. O sujeito não pode ser oculto, nem o pesquisador, nem o pesquisado, ambos são saturados de história, são plenos de possibilidades”. (MARTINELLI, 1999, p. 25-26). São sujeitos construindo uma relação de busca, de aprendizado e conhecimento.

⁶ Referência aos estudos de Marx sobre o processo de produção do capital, nos quais expõe que “o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”. (MARX, 2003, p. 2002).

Adequada, portanto, à apreensão do processo histórico, a História Oral possibilita conhecer a palavra do outro no processo de interpretação da realidade social; logo, a narrativa se constitui sua matéria prima e pode ser captada através da história oral de vida ou da história oral temática pela mediação do depoimento; é a partir destas formas que as narrativas são coletadas, reconstruídas e analisadas.

Na história oral de vida, o sujeito pesquisado narra livremente sobre sua existência através do tempo; já na história oral temática, forma escolhida por nós para coletar as narrativas, solicita-se que contemple com mais veemência certos aspectos ou fases de sua vida, sendo, porém, ambas mediadas pelo depoimento. O pesquisador busca o testemunho do sujeito acerca de sua experiência profissional ou pessoal, de sua vivência em situações particulares ou, ainda, através de sua inserção ou:

(...) participação em determinadas instituições que se quer estudar, observando-se que, nas ciências sociais, o depoimento não tem o sentido de estabelecimento da verdade, mas de conhecimento de uma versão devidamente qualificada. (LANG, 2000, p. 124).

Para captarmos e registrarmos substantivamente a palavra do outro, com vistas a não violar o seu testemunho, valemo-nos do uso do gravador, recurso este indispensável nesta metodologia, além da observação cuidadosa e da postura ética que implica a aproximação com a verdade do que nos foi narrado e, por isso, exige também uma escuta atenciosa, pois a “arte essencial do historiador oral é a arte do ouvir”. (PORTELLI, 1997c, p. 22).

Instigados então, por esta proposta, lançamo-nos ao seu desafio, suspendendo algumas convicções prévias, colocando-nos, sobretudo, disponíveis para o encontro com a diversidade humana da qual somos parte e foi assim que entramos em campo...

1.2 DO OBJETO DE PESQUISA: A *DIALÉTICA DA ESCOLHA*

A palavra escolher origina-se do latim *excolligere* que significa eleger; preferir; optar por; selecionar e fazer distinção. Mas, além destes significados, acreditamos que há uma dialética neste processo, visto que a escolha do nosso objeto de pesquisa comporta uma explicação e uma dimensão calcada nas raízes de nossa história profissional e pessoal. A este respeito – da relação entre nossos temas de pesquisas com a nossa trajetória existencial – partilhamos com as proposições de Martinelli (1995) contidas no artigo em que versa sobre a abordagem sócio-educacional no Serviço Social, extraídas do livro “O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas de saber”. Neste texto a autora trata do reconhecimento do caráter não episódico de aproximação às temáticas que escolhemos, assinalando que há nessa aproximação algo que denominou de “**dialética da escolha**”, indagando se de fato “escolhemos nossas temáticas de trabalho, ou se, no limite, elas também nos escolhem”. (MARTINELLI, 1995, p. 139).

Pois bem, partindo desse pressuposto, percebemos que a história do nosso tema está presente entre nós e acompanha-nos desde nossa formação acadêmica, quando em 1999, no nosso trabalho de conclusão de curso, buscamos desvendar os significados que os Assistentes Sociais atribuíam à prática cotidiana que exerciam no Plantão Social.

Agora, no mestrado, irrompe a idéia, misturada a um desejo meio insistente de compreender não significados, como outrora já o fizemos, mas representações que, segundo Thompson (1981), “*é o modo como os sujeitos apreendem e significam o real*”; então com isso, constatamos que a escolha deste objeto de estudo não é algo acidental ou natural, porém, histórico e relacional. Percebemos, inclusive, que essa insistência temática é uma busca nossa, particular e foi a forma que encontramos de nos localizar e de nos situar também como sujeitos desse processo, dessa teia que é a vida humana.

Por que, pois, este tema é tão importante para nós? Porque está fortemente vinculado a nossa experiência de vida e formação⁷, pois aqui estamos tratando de uma realidade da qual somos parte e, com estes profissionais, buscamos também anunciar e denunciar⁸, afinal, uma pesquisa social é movida por um ato de crítica; e a crítica neste trabalho é vista como superação frente à realidade em que nos situamos e não como negação. Posição esta defendida por Freire:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o ser mais como expressão humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças sociais que nos afirmamos. (FREIRE, 1996, p. 78).

Tecida, portanto, com os fios da teoria, da experiência e da pesquisa qualitativa, esta dissertação é originária de várias indagações e teve como marco a sistematização de um processo de aprendizado teórico-prático desenvolvido a partir de nossa experiência profissional em uma escola salesiana. Tal experiência situou-nos entre as exigências postas a uma emergente reflexão e discussão sobre o Serviço Social e a sua relação com a escola diante dos desafios e dilemas que permeiam esta instituição e foram mediados por algumas questões que nos acompanham desde a nossa inserção neste local de trabalho, quais sejam:

- As dúvidas e os questionamentos levantados por profissionais de diversas áreas e principalmente da categoria profissional a respeito do tipo de prática desenvolvida pelo Serviço Social nos espaços escolares, sendo frequente a pergunta: *o que faz um Assistente Social em uma escola?*

- A dificuldade em encontrar material bibliográfico sobre o Serviço Social no contexto escolar por se tratar de um território ainda pouco explorado⁹, pela profissão no Brasil.

⁷ Este conceito foi extraído do livro de Experiências de vida e formação, de Marie-Christine Josso (2004). Para a autora o processo de conhecimento e formação ocorre a partir de nossa experiência de vida ou experiência existencial, conforme denomina.

⁸ Empregamos este termo, não no sentido depreciativo - como acusação, mas como um ato de manifestação e revelação, como ato de superação.

⁹ Isso ocorre pela própria dificuldade de implantação do Serviço Social nas escolas, de torná-lo um espaço legítimo e necessário de intervenção profissional. Ainda cabe ressaltar que estamos nos referindo à dificuldade de encontrar material sobre o Serviço Social no contexto escolar e não do Serviço Social na educação. Sobre este eixo temático o professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem

A este respeito ressalta-se que, após as leituras e estudos acerca desta temática, constatamos que a discussão sobre a presença do Serviço Social no contexto escolar é peculiar e endógena; o debate não acontece em nível nacional, mas no interior dos espaços em que esta prática já está consolidada, a exemplo principalmente dos estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Pernambuco, conforme evidencia a pesquisa de Witiuk (2004), diferentemente de outros campos de intervenção do Serviço Social, como na Assistência Social, Saúde, Criança e Adolescente, Habitação e Idoso. Há nestas políticas setoriais uma diversidade de pesquisas, produções científicas e debates que circulam em âmbito nacional para o conhecimento, participação e apreensão da categoria profissional.

Importa também salientar que o trabalho de Witiuk (2004) foi baseado em uma pesquisa bibliográfica exploratória¹⁰, exatamente pelo fato de que, quando a autora iniciou seus estudos, deparou-se com a aparente¹¹ escassez de produções teóricas acerca do Serviço Social no espaço escolar.

- E, por fim, a nossa própria experiência profissional, pois ao iniciarmos nossas atividades neste local de trabalho, confrontamo-nos com uma realidade pouco conhecida e não discutida no período de nossa formação acadêmica, bem como com a escassez de subsídios teórico-metodológicos que auxiliassem a nossa proposta de trabalho. A este respeito vale destacar que, no período de nossa formação acadêmica (1996-2000), as diretrizes curriculares propostas pela Associação Brasileira Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e adotadas pela Universidade não contemplaram o estudo da política educacional brasileira; estudávamos com afinco a política da Assistência Social e de Saúde, mas ficou uma lacuna no estudo desta política.

Mediante tais questões, sentimo-nos instigados a explorar este tema e, envoltos pela convicção expressa por Leonardo da Vinci (e da qual também partilhamos) de que “todo conhecimento começa com o sentimento”, esta pesquisa comporta tal dimensão: um sentimento de curiosidade, crítica e resistência frente a esta realidade. Sentimentos expressos enfaticamente também nas obras de Paulo

sistematizado alguns trabalhos e discussões em parceria com o conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS).

¹⁰ Trata-se de pesquisas que buscam explorar bibliografias referentes ao tema, centrando-se em estudos documentais.

¹¹ A autora alerta-nos para o fato de que é um equívoco pensar que não existem produções teóricas nesta área, apesar da concentração destas produções em certos Estados e Municípios brasileiros.

Freire (1921-1997) - são freqüentes as suas críticas a respeito das desigualdades sociais e intolerâncias produzidas pela sociedade capitalista. Ao declarar sua contrariedade ao fatalismo existente na vida social, revelou que preferia a rebeldia e a resistência que lhe confirmava como gente, e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior que os mecanismos que o minimizam. Ao fazer dele suas palavras, Kramer (2006) sublinha que, para mantermo-nos lúcidos neste país tão desigual, é necessário cultivar a nossa capacidade de resistência como homens e mulheres, como:

(...) *seres humanos*, crucial neste momento de império do individualismo e da razão cínica, de decadência dos valores morais e de desrespeito à vida humana, de menosprezo às necessidades básicas do outro. Essa resistência se expressa na nossa capacidade de não sucumbir à corrupção e à impunidade; se expressa na força da nossa indignação. Resistência ética, nascida da certeza de que embora vivendo na selva somos humanos e, portanto, devemos impedir que a dimensão animal de nossa condição de espécie se sobreponha à dimensão humana de nossa condição de ser social. (KRAMER, 2006, p. 162).

A recusa ao fatalismo é uma prerrogativa desta pesquisa. Não nos condescendemos com esta sociedade e com os respectivos mecanismos que insistem em manter a miséria, o sofrimento e a segregação humana. Sabemos que além dos direitos humanos – e aqui nos referimos a todas as condições necessárias para a reprodução material e espiritual do homem de forma emancipadora e libertadora, nada é irrevogável e mesmo estes direitos estão sujeitos a se modificarem conforme as necessidades sócio-históricas.

Portanto, somos redundantes em afirmar que não somos favoráveis a esta forma de pensamento que considera o mundo e os acontecimentos nele produzidos como algo inexorável, definitivo ou recortado. Não acreditamos em acaso ou destino, acreditamos em construções humanas.

Expressando-se como um ato de crítica e entusiasmo alimentado por dúvidas, respostas, dilemas e muita paixão, esta pesquisa buscou decifrar realidades, verdades e versões e lançar luz sobre uma área ainda pouco explorada: ***A prática profissional dos Assistentes Sociais nas escolas filantrópicas salesianas*** e foi também a forma que encontramos para aquietar-nos frente a tantas interrogações.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32).

Acreditamos que esta curiosidade nos mantém vivos e instigados profissionalmente na medida em que estamos abertos à realidade social. Realidade esta que nos incita, confronta e assusta. Buscar, então, conhecer melhor esta realidade, a partir dos depoimentos dos Assistentes Sociais que aí se encontram, possibilitou-nos entrar em contato direto com os sujeitos que cotidianamente constroem a sua história e a da profissão.

Foi, pois, a partir destes depoimentos que vislumbramos um denso e qualificado saber¹² profissional, construído e apreendido nos espaços escolares, o qual deve ser partilhado, pois, esta construção é plena de vida, significado, particularidade e também de muitos desafios e, certamente, é uma experiência digna de ser apreciada, valorizada e reconhecida não só pela categoria profissional, mas também por outros profissionais que transitam e circulam pelas áreas do conhecimento humano.

Para desenvolver esta pesquisa apoiamo-nos em uma teoria social, mas o nosso olhar não se esgotou na produção do conhecimento em si - *stricto sensu*, pois entendemos que toda base de construção do conhecimento se expressa pela mediação material e espiritual; neste sentido, esta construção foi direcionada às três dimensões fundamentais deste processo: as bases epistemológicas (teoria do

¹² Existe uma literatura abundante sobre este conceito, mas encontramos em SEVERINO (1995); CHARLOT (2000); TARDIF (2002) e KRAMER (2006) as idéias das quais partilhamos, ou seja, de que o saber abrange uma dimensão científica, mas alcança igualmente a experiência, a produção artística, cultural, poética, a literatura e a arte presentes no cotidiano. Mas, por sugestão da prof. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (a propósito muito relevante), centraremos as análises em Tardif (2002). O referido autor vem desenvolvendo, ao longo de sua carreira como pesquisador, estudos sobre os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores. Apesar de seu estudo se voltar para os saberes mobilizados cotidianamente pelos professores, desenvolvemos um paralelo com os saberes construídos e mobilizados pelos Assistentes Sociais, por entendermos que ambos são educadores. O autor procura estabelecer uma relação entre os aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores/educadores. Situa a questão do saber profissional no contexto mais amplo e entende que não é possível falar do saber sem relacioná-lo aos seus condicionantes e com o próprio contexto do trabalho. Para Tardif, o saber está relacionado à identidade do profissional e a sua experiência de vida; neste sentido, trata-se de um saber social, porque partilhado por um grupo de sujeitos, adquirido no contexto de uma socialização profissional e produzido historicamente. Sublinha que para não desfigurar este saber faz-se necessário incluir sua natureza social. O autor busca situar o saber na interface entre o individual e o social, entre o sujeito e o sistema, com vistas a captar sua natureza social e individual.

conhecimento), as bases ontológicas (ciência do ser) e as bases axiológicas (teoria dos valores morais e espirituais).

Desse modo, colocamo-nos nesta pesquisa não apenas como seres gnosiológicos, mas como subjetividade, pois não nos foi possível armazenar em receptáculos diferentes ora o conhecimento, ora os valores e sentimentos, visto que os “valores não são ‘programados’, nem ‘chamados’, são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas idéias”. (THOMPSON, 1981, p.194). Corroborando tal proposição, consideramos que pesquisar e apreender são processos que nos absorvem por inteiro. “Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas”. (FREIRE, 2005, p. 10).

Por se tratar de uma dissertação que se reporta ao campo das representações sociais, expressas através das fontes orais (elementos estes que não se dão no vazio, sem o apoio de um conhecimento ou experiência anterior), talvez não tenha tanta anuência e aproximação aos padrões muitas vezes estratificados e cartesianos exigidos por academias mais tradicionais. Mas, como discípulos de mestres (e aqui enfatizamos especialmente nossa orientadora que alimenta nosso pensar/agir sob o prisma da totalidade¹³ – categoria utilizada a partir do pensamento marxiano – deixando clara a sua recusa à fragmentação existente no conjunto da vida social) fomos formados a partir desta concepção: **de que a vida humana não é uma fronteira!**

Nesse processo de formação fomos, pois, incentivados a fazer outros passeios, um tanto quanto diferentes dos habituais, e descobrimos lugares que somente grandes mestres sabem mostrar. Fizemos nossas próprias viagens, buscamos os nossos caminhos, realizamos as nossas descobertas, mas sempre envoltos neste processo educativo, do qual comungamos, de que todo professor democrático “ousa exercitar a relação dialética de estar presente/ausente. Nunca

¹³ A categoria totalidade é um elemento essencial do método e da análise dialética, no entanto, importa dizer que o “princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder sua relação com o conjunto”. (LÖWY, 2003, p. 16).

demasiado presente, para não retirar o espaço do outro; porém nunca demasiado ausente, que não consiga marcar o corpo do outro”. (DOWBOR, 2007, p. 65).

A formação que recebemos está, pois, presente em nós e se processa mediante os sinais, as pistas, as vozes... Entre tantas palavras, uma sopra especialmente em nossos ouvidos: *“penso que todo assistente social deveria ouvir mais música, ler mais poesia, saborear bons vinhos, desfrutar dos prazeres da vida e libertar-se da depressão cívica pela qual muitas vezes nos deixamos envolver (informação verbal)”*¹⁴.

Seguimos seus conselhos e as conseqüências foram profícuas; por esta razão esta dissertação fala com o corpo, mente e alma, sem medo de ser feliz ou de cair às restrições e formalismos acadêmicos. Aqui valemo-nos do alerta que Rubens Alves escreveu no prefácio do livro de Fátima Freire Dowbor, **Quem educa marca o corpo do outro**: disse que muitas pesquisas para serem aceitas nas universidades “têm de ter um corpo de vampiro, veias vazias de sangue”. Esta, ao contrário, pulsa com a vida, com as veias, com o tempo e o movimento.

No entanto, a constatação de não mais estarmos lidando com fatos concretos (e que falta nos fazem!), mas com elementos mutáveis, como subjetividade, memória e narrativas de história, isto não nos deveria causar a euforia pós-moderna de decompor a materialidade do mundo externo entre as estonteantes possibilidades do discurso irrelevante. (PORTELLI, 1997, p. 25).

Ora, isso não significa que desprezamos nesta dissertação ou retiramos dela os conhecimentos ditos científicos, ao contrário, eles serviram-nos de fulcro e é necessário entender que, como lembra KRAMER (2006, p. 197), se “acumulam e rompem ao longo dos séculos, que negam, afirmam e voltam a negar, que nos diferentes momentos assumem sentidos e valores diversos, que têm suas histórias, que, enfim estão vivos. E vivos precisam ser trabalhados como narrativas”.

Eis a nossa proposta...

¹⁴ Citação feita pela prof. Dra. Maria Lúcia Martinelli, na disciplina por ela ministrada no primeiro semestre do ano letivo de 2006: Serviço Social: Identidade e Contemporaneidade I.

1.3 DO UNIVERSO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA: SITUANDO O LUGAR DE ONDE FALAMOS E COM QUEM DIALOGAMOS

Constituem-se o universo e sujeitos da presente pesquisa Assistentes Sociais que atuam em escolas filantrópicas¹⁵, vinculadas à Congregação Salesiana, mantidas pelas Filhas de Maria Auxiliadora e ligadas à Inspetoria Santa Catarina de Sena.

A Congregação Salesiana é uma associação religiosa da Igreja Católica, fundada em 1859 por São João Bosco, mais conhecido como Dom Bosco, e aprovada em 1874 pelo Papa Pio IX. Seu nome oficial é *Pia Sociedade de São Francisco de Sales* em homenagem a São Francisco de Sales. A congregação é composta por irmãos e irmãs de vida consagrada, que fazem votos simples de castidade, pobreza e obediência.

Entre as obras da Congregação Salesiana podemos citar as faculdades, escolas e Instituições Sociais localizadas em várias partes do mundo. As irmãs são designadas como Filhas de Maria Auxiliadora e os irmãos como Salesianos.

O Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora foi fundado em 1872 por Dom Bosco e Maria Domingas Mazarello - religiosa nascida na Itália, em 1837, que se vinculou a Dom Bosco para fundar uma Instituição voltada à educação da juventude feminina e dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela Congregação Salesiana.

As obras da Congregação Salesiana são coordenadas por Inspetorias, cada qual responsável pelas atividades de sua área de abrangência. A Inspetoria Santa Catarina de Sena é uma das dez Inspetorias das Filhas de Maria Auxiliadora Salesianas de Dom Bosco no Brasil. Teve seu início em 1892, quando as primeiras missionárias chegaram ao país, vindas do Uruguai e da Itália, a convite de Monsenhor Filippo¹⁶, regularizando-se oficialmente em 1908 como a primeira Inspetoria do país.

¹⁵ A discussão sobre o caráter filantrópico das instituições privadas de ensino é longa e tem sido objeto de análise, debates, confrontos e de muita polêmica nos tempos atuais. A priori, convém dizer que dada às ações que desenvolvem no âmbito socioassistencial e educacional, desempenhando ações em parceria no campo das políticas públicas são reconhecidas como filantrópicas e, com efeito, são dispensadas de recolher junto ao INSS a contribuição social sobre a folha de salário de seus empregados e ainda são isentas de outros tributos. Por ora, lembramos o leitor de que a discussão será retomada nos capítulos seguintes.

¹⁶ Sacerdote nascido em 24 de Julho de 1845 em San Vincenzo La Costa, cidade da província de Conzenza, na Itália. Com 11 anos foi encaminhado por sua família para o Santuário de Nossa Senhora Della Catena, onde

No Brasil as Inspetorias estão distribuídas em Belo Horizonte, Campo Grande, Cuiabá, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo - **espaço geográfico em que a Inspetoria Santa Catarina de Sena ficou circunscrita e onde foi realizada a referida pesquisa.**

Destaca-se que, entre as Instituições Sociais, faculdades e escolas que a Inspetoria Santa Catarina de Sena coordena no Estado de São Paulo, restringir-nos-emos às escolas, por ter sido este o *locus* escolhido para a realização desta pesquisa. A apresentação das escolas segue pelo ano de sua fundação, são elas:

- Instituto Nossa Senhora do Carmo, situado em Guaratinguetá (município), fundado em 1892;
- Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, situado em Ararás (município), fundado em 1895;
- Colégio de Santa Inês, situado em São Paulo (capital), fundado em 1907;
- Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, situado em São Paulo (capital), fundado em 1918;
- Colégio Auxiliadora, situado em Ribeirão Preto (município), fundado em 1918;
- Casa do Puríssimo Coração de Maria, situada em Guaratinguetá (município), fundada em 1923. Evidencia-se que esta instituição não é constituída legalmente como escola, apenas cede o espaço físico e os profissionais para atender a alunos bolsistas do Instituto Nossa Senhora do Carmo. Suas atividades principais são na área da educação não formal.
- Instituto São José, situado em São José dos Campos (município), fundado em 1926;
- Instituto Coração de Jesus, situado em Santo André (ABC paulista), fundado em 1927;
- Instituto Madre Mazzarello, situado em São Paulo (capital), fundado em 1939;

permaneceu em regime de internato, dedicando-se na juventude aos estudos de filosofia e teologia. Em setembro de 1872, ordena-se padre e logo foi designado para desenvolver suas atividades evangelizadoras no Brasil, estabelecendo-se em 1873 na cidade de Guaratinguetá, interior de São Paulo. Permanece na cidade até sua morte - vítima de pleurisia (inflamação de pleura); morre em 09 de Agosto de 1928, aos 83 anos de idade. Foi o idealizador das seguintes obras: Igreja do Rosário, Matriz de Santo Antonio, Colégio do Carmo, o extinto Colégio São José e o antigo orfanato Puríssimo Coração, hoje chamado Casa do Puríssimo Coração de Maria. Todas estas obras estão localizadas na cidade de Guaratinguetá.

- Instituto Santa Teresa - FATEA, situado em Lorena (município), fundado em 1955;
- Recanto da Cruz Grande, situado em Itapevi (município), fundado em 1968;

Em todas as escolas mencionadas destacamos que há Assistentes Sociais atuando. Sobre esta questão, importa dizer que desde a década de 80 há registros de profissionais trabalhando neste espaço e, diante deste universo, selecionamos três profissionais para participarem da pesquisa, pois na História Oral o mais importante, segundo MARTINELLI (1999, p. 24), não é a quantidade de pessoas para prestar informação, mas o significado que esses sujeitos têm em razão do que “estamos buscando com a pesquisa. A riqueza que isso traz para o pesquisador é muito importante, permitindo-lhe aprofundar efetivamente, na relação sujeito-sujeito, o seu objeto de análise”.

O contato inicial com os profissionais ocorreu através das reuniões do Grupo de Ação Sócio-Inspetorial – GRASPI, atividade desenvolvida pela Inspetoria Santa Catarina de Sena, cujo objetivo é reunir Assistentes Sociais, funcionários e religiosas, para discutir questões referentes ao trabalho social desenvolvido nestes espaços, bem como assuntos relacionados à filantropia, leis, políticas sociais, entre outros temas. Estas reuniões acontecem em média quatro a cinco vezes por ano e são realizadas em São Paulo, no colégio de Santa Inês. O GRASPI é coordenado por uma Assistente Social que representa a Inspetoria e auxilia o trabalho das demais Instituições ligadas a ela.

No decorrer destas reuniões, comentamos com os Assistentes Sociais sobre o nosso projeto de pesquisa e indagamos se havia interesse do grupo em participar. A maioria colocou-se à disposição. Posteriormente, requeremos à Assistente Social da Inspetoria a lista de *e-mail* destes profissionais para que pudéssemos formalizar o convite e foi-nos solicitado que entrássemos em contato com a madre Inspetorial, para explicarmos os objetivos gerais do projeto de pesquisa. Feito isso e com o seu consentimento, foi-nos orientado que enviássemos às diretoras das escolas um relato sobre o mesmo, para obtermos ciência destas na realização das entrevistas com os Assistentes Sociais.

Após a devolutiva de algumas diretoras, iniciamos os contatos com os profissionais através de *e-mail* e, quando necessário, por telefone. Encaminhamos a

todas um convite formal para a participação na pesquisa, explicando os seus objetivos. Das dez escolas contatadas, tivemos retorno de sete Assistentes Sociais, sendo que, dentre estas, uma justificou a impossibilidade de participação em virtude de questões pessoais e com outra ocorreram problemas no envio do *e-mail*. Com isso tivemos um grupo de cinco profissionais para desenvolvermos a pesquisa.

Junto ao projeto de pesquisa, encaminhamos aos Assistentes Sociais um questionário sucinto, para que pudéssemos traçar um breve perfil profissional, bem como conhecer os programas e projetos em que atuavam e o ano em que o Serviço Social foi instituído na escola.

Estes fatores não foram considerados na escolha dos profissionais, apenas servem-nos como fonte de informações para a entrada de campo, já que na História Oral é importante termos um conhecimento dos sujeitos com os quais iremos travar nossas interlocuções. Salienta-se que nesta metodologia a escolha dos sujeitos é intencional: elegem-se pessoas que possam expressar melhor a história que procuramos pela densidade das experiências vividas.

A escolha entre os cinco Assistentes Sociais de que dispúnhamos para participar na pesquisa deu-se, sobretudo, pelo conhecimento que tínhamos de suas práticas e de seus pontos de vista e, por conseguinte, pelo seu tempo de inserção nas instituições, sua atuação em programas e projetos sociais e pela relação pessoal e afetiva construída ao longo dos encontros, cursos, seminários e, principalmente, através das reuniões do GRASPI, que neste ano completa quatro anos. Esta relação pessoal e profissional anterior à realização da pesquisa favoreceu sobremaneira na escolha dos sujeitos.

É importante ressaltar que os Assistentes Sociais que participaram desta pesquisa possuem diferenças consideráveis no tempo de atuação nas escolas, bem como trabalham em projetos e programas sociais diversificados, tendo em comum a atuação no Programa de Bolsa de Estudos. Estes aspectos não serão detalhados em virtude do acordo firmado com eles através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que tem como pressuposto a preservação de suas identidades; em vista disso utilizamos pseudônimos em seus depoimentos.

Convém dizer que estas particularidades (os aspectos diferenciados) foram fundamentais para a construção desta pesquisa, pois, embora tenhamos buscado

fatores que viessem fortalecer a identidade do grupo, buscamos também os aspectos que os diferenciaram; neste sentido, a pesquisa atendeu tanto aos critérios de igualdade como aos de diferença.

O encontro com estes profissionais deu-se mediante entrevistas previamente agendadas que se desenvolveram num período aproximado de uma hora e meia. Anterior e posteriormente à gravação dos depoimentos estabeleceram-se momentos de diálogos, envolvendo assuntos pessoais e outros relacionados ao objeto de pesquisa.

Após a realização das entrevistas, iniciamos a construção do material de pesquisa: o trabalho com as narrativas. A transcrição das narrativas foi o que nos permitiu debruçar sobre estas histórias e analisá-las. Os recortes foram feitos a partir deste material e foram necessárias consecutivas e *dolorosas* idas e vindas neste processo de análise. Mas, como bem expressa GRAMSCI (2004, p. 51) o estudo é “também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento”.

Objetivando não violar o testemunho dos profissionais e respeitar suas falas, procuramos reproduzir fielmente a sintaxe original dos discursos obtidos, o que nos permitiu “vislumbrar as hesitações, dúvidas, contradições, etc., elementos fundamentais do caráter dialético do discurso que lhe confere significados”. (JANOTTI, 2000, p. 161).

Buscamos analisar e relacionar estes dados com a totalidade do processo histórico do qual estes Assistentes Sociais fazem parte, para tanto, valemo-nos de diversas fontes teóricas, tendo como eixo central para as nossas análises autores da tradição marxista.

Dentro do exposto, consideramos que o ponto de partida para a construção desta dissertação e as reflexões que se seguem é iniciar por um percurso sócio-histórico sobre o Serviço Social no contexto escolar brasileiro; porém importa dizer que não nos detivemos a um exame específico sobre este percurso no contexto das escolas filantrópicas salesianas por concebermos que tal recorte poderia comprometer o entendimento sobre os fatos e situações que marcaram historicamente a relação do Serviço Social com a Escola, o que, conseqüentemente,

limitaria a nossa análise. Interessa-nos mostrar, neste primeiro capítulo, como a Escola, enquanto um espaço de trabalho do Serviço Social, foi ocupada pela profissão, destacando o seu desenvolvimento, seus determinantes e seus avanços até chegar aos dias atuais.

Destaca-se que a gênese do Serviço Social no espaço escolar brasileiro se deu, sobretudo, no âmbito da educação pública, apesar de termos registros de Assistentes Sociais atuando nas escolas filantrópicas salesianas desde a década 80. Em que pesem suas diferenças estruturais, políticas e econômicas, o que certamente influencia na prática profissional, objetivamos assinalar questões centrais que estão presentes nas Escolas na sociedade capitalista contemporânea, independentemente de serem públicas ou privadas. Sendo assim, o primeiro capítulo apresenta um panorama geral, porém sucinto, sobre este percurso.

O segundo capítulo apresenta o cenário institucional no qual se desenvolve a prática profissional do Assistente Social nas escolas filantrópicas salesianas, buscando também assinalar as demandas e situações que incidem neste espaço sócio-ocupacional a partir dos depoimentos dos profissionais entrevistados. Demandas e situações constitutivas das expressões e manifestações da questão social - fundamento e objeto – do seu processo de trabalho.

O terceiro capítulo traz as representações dos Assistentes Sociais acerca da prática do Serviço Social no contexto escolar e os desafios que aí se colocam. São apreensões que nos interrogam e possibilitam-nos conhecer melhor o modo como organizam, vivenciam e atribuem significado à sua prática profissional cotidiana. Versando sobre estas indicam propostas fecundas para um exercício profissional cuja resistência ética se faz marcante.

Nas reflexões finais, apresentamos os resultados da presente pesquisa e os objetivos que nos propomos conhecer e desvendar, porém, estamos cientes de que, a partir desta dissertação, outros problemas e perguntas poderão surgir e demandarão a construção de novos referenciais; novas investigações serão, sempre, necessárias, pois conforme MINAYO (1994, p. 27) “o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”.

CAPÍTULO 1

UMA BREVE INCURSÃO PELOS MEANDROS DA HISTÓRIA: A ORIGEM E O DESENVOLVIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

É a função de estar amenizando alguns conflitos que ocorrem com os alunos e com suas famílias...

(Sujeito 3)

Foi assim que tudo começou...

Década de 30, período marcado por intensas mudanças no contexto sócio-político e econômico do país e por circunstâncias que influenciaram significativamente o curso da história brasileira. A força motriz de tais mudanças tem na Revolução de 30 suas raízes.

Movimento político-militar, a Revolução de 30 origina-se pela quebra de um acordo político que perdurou no Brasil durante toda a República Velha, de 1889 a 1930, onde vigorou a conhecida política do café com leite, em que políticos paulistas e mineiros alternavam-se para ocupar o cargo de presidente da República.

Com o rompimento deste acordo, o então presidente Washington Luis indica para ser seu sucessor Júlio Prestes de Albuquerque, um político paulista e não um político mineiro, conforme o convencionado; dá-se início a um processo de grandes divergências e resistências, desencadeado, sobretudo, pelos políticos mineiros que se articularam à frente oposicionista para se contraporem à candidatura de Prestes, formando, em agosto de 1929, a Aliança Liberal, que lançou como candidato à presidência da República o gaúcho Getúlio Vargas e, para vice, o paraibano João Pessoa.

A tão conturbada eleição acontece em 1º de março de 1930 e Júlio Prestes de Albuquerque vence com um percentual superior aos votos de Getúlio Vargas; no entanto, a Aliança Liberal recusa-se a aceitar a sua validade, alegando a ocorrência de fraudes, encetando um forte conluio à eleição do mesmo.

Conflitos, conspirações, fraudes e assassinatos permeiam o cenário político deste período até que, finalmente, em 03 de outubro de 1930, Getúlio Vargas inicia a Revolução no Rio Grande do Sul e, simultaneamente, em Minas Gerais, tendo apoio dos militares, políticos, intelectuais e outros segmentos da sociedade civil.

Vitoriosos, os chefes da Revolução assumem o poder e, ocupando-se do jogo político, da força e das armas, adotam práticas ditatoriais, como a deposição de Washington Luis da presidência, o exílio de Prestes e o de outros políticos da República Velha. Este movimento marca o fim da política do café com leite e, com efeito, o fim da República Velha.

Em 03 de novembro de 1930, Getúlio Vargas assume o governo e permanece na presidência por 15 anos. O seu primeiro mandato circunscreve-se ao período de 1930 a 1945, tendo como característica principal o populismo e o nacionalismo¹⁷. Institui o chamado Estado Novo e sua gestão acontece por meio de poderes arbitrários, de caráter centralizador e controlador; tanto que em 1937 ordena o fechamento do Congresso Nacional, a extinção dos partidos políticos e outorga uma nova Constituição que lhe conferia controle total do poder executivo e lhe permitia nomear interventores nos estados, prevendo um novo legislativo. Ainda cria o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), órgão fundado para controlar e censurar manifestações adversas ao seu governo, perseguindo opositores políticos, principalmente partidários do comunismo.

Em 1945, Getúlio é destituído do governo por um movimento militar, liderado por generais que faziam parte do seu próprio ministério; oposições e protestos contra o Estado Novo, pressões em prol da redemocratização do país, conspirações e pretextos foram desencadeadores do golpe, inclusive a nomeação de um irmão de Getúlio para chefe da polícia do Rio de Janeiro, Benjamim Vargas.

Em 1950 retorna à presidência através de eleições democráticas, dando continuidade ao seu modo de governar o país, servindo-se do seu perfil carismático, exaltando e valorizando a nação, para conquistar o reconhecimento desejado. Lançava mão destas estratégias para obter o consenso da nação, através de

¹⁷ Assevera-se que populismo e nacionalismo são duas concepções diferentes. O populismo foi uma estratégia utilizada por Vargas que buscava obter apoio popular através de medidas que atendiam a seus interesses, tanto que no seu segundo mandato apresenta-se como o “pai dos pobres”. Já o nacionalismo diz respeito à política por ele adotada de valorização mística à nação, ao patriotismo.

práticas populistas e conciliadoras, empregando medidas para atender tanto os interesses da classe dominante como os interesses das classes trabalhadoras.

Tal Revolução é, portanto, um marco no processo de mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorrem no Brasil neste período e, sem dúvida, Getúlio Vargas foi o propulsor desse processo; tanto que seu governo foi marcado pelos investimentos internos, pela ampliação do parque industrial brasileiro e, conseqüentemente, pela geração de empregos, como corrobora Vieira (1983):

Especialmente a partir de 1930, o governo brasileiro exerceu seu forte domínio não somente no âmbito da política econômica, como também no campo da política social, alargando cada vez mais seus recursos para operar nestas áreas. No que diz respeito à política social, se concebeu e se pôs em prática aos poucos um conjunto de instrumentos legais, com a finalidade de permitir que as camadas populares conseguissem reclamar perante o Estado a satisfação de seus direitos. Até mesmo aquilo que se vinha denominando “questão social” transfigurava-se em questão legal. Desta maneira, o que aconteceu com a política econômica, em certo sentido igualmente se deu com a política social. (VIEIRA, 1983, p. 12).

De acordo com Ribeiro (1992), a Revolução de 30 é considerada um marco divisor entre dois períodos da História brasileira: o que se assentou no sistema agrário-comercial, vinculado ao capitalismo internacional e o período urbano-industrial, voltado para o mercado interno em gradativa expansão.

Anteriormente à Revolução de 30, o parque industrial brasileiro encontrava-se incipiente, não permitindo a concentração do proletariado; a questão social¹⁸ já se fazia presente, porém de maneira intermitente - ora localizada, ora dispersa. A partir deste período registra-se uma intensificação no processo de industrialização e um impulso significativo no desenvolvimento econômico do país, o que provocou o crescimento da população e da urbanização, fazendo emergir diversos problemas sociais, principalmente na área habitacional, saneamento básico, infra-estrutura, educacional, saúde e assistencial. Na medida em que a industrialização avançava, aumentava a concentração da renda e ampliavam-se as desigualdades sociais, ocasionando os conflitos e tensões nas relações sociais.

¹⁸ Em síntese, a questão social é o conjunto das manifestações das desigualdades sociais decorrentes do modo de produção capitalista e constitui-se a matéria-prima do trabalho do Assistente Social. “Questão social que, sendo desigualdade, é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem e se opõem”. (IAMAMOTO, 2009, p. 28)

Com o processo de industrialização, os movimentos operários começam a se organizar no Brasil, apresentando vestígios de descontentamento frente ao acirramento das questões sociais. Para se proteger das manifestações e dos embates destes movimentos, bem como sustentar a adesão e o consenso dos trabalhadores ao seu governo, Getúlio Vargas estabelece algumas medidas e políticas sociais de cunho preventivo – no campo assistencial e trabalhista – articuladas ao progresso social. Em grande parte estas medidas também contemplavam os interesses da burguesia, pois tinham como foco o aumento da produção capitalista.

Foi em decorrência desta forma de administrar o país que Vargas ficou conhecido como um governo populista e conciliador, pois estabelecia uma política de compromissos e adesões entre os grupos dominantes, as camadas médias e os trabalhadores, apoiando-se na ideologia da “paz social”. Neste sentido, adotava medidas e políticas sociais que respondiam tanto às necessidades dos trabalhadores como aos interesses mais amplos da industrialização emergente.

Sua política de proteção aos trabalhadores, junto à criação do Ministério de Trabalho e Comércio e a promulgação da legislação trabalhista, foi, sem dúvida, uma das mais importantes ações de seu governo. Outras medidas também foram adotadas, como a criação dos institutos de aposentadoria e pensão, que deixaram de pertencer às grandes empresas, e a instituição do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), ligado ao Ministério da Educação e Saúde que tinha entre as suas atribuições o diagnóstico, controle e propostas de intervenção para as questões sociais emergentes, bem como os critérios de concessão de subvenção governamental para as instituições privadas.

Ainda foram criados órgãos, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que serviam de colaboração junto ao Estado para tratar dos serviços assistenciais; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional da Indústria (SESI) e o Serviço Social do Comércio (SESC), entre outras instituições, órgãos e resoluções que tinham como foco o atendimento de trabalhadores e dos segmentos pauperizados com vistas a amenizar os conflitos sociais, manter a reprodução da força de trabalho, assegurar o desenvolvimento do capital e atender às demandas e lutas dos trabalhadores. Ressalta-se ainda no governo Vargas a Consolidação das

Leis Trabalhistas (CLT), a decretação do salário mínimo, a jornada de oito horas diárias, férias remuneradas e uma série de outros serviços trabalhistas, assistenciais e educacionais.

Como um governante perspicaz, empregou uma política de alianças para dirigir o país, sendo aderida por diversos setores da sociedade, entre estes o empresariado e a Igreja Católica, e, ao contrário do que acontecera em governos anteriores, reconheceu a existência da questão social como uma questão política a ser enfrentada pelo Estado.

Ao perceber o aumento dos problemas sociais, principalmente nas condições de vida dos trabalhadores, a partir da intensificação do processo de industrialização e com as inoperantes e insuficientes ações desenvolvidas no campo assistencial pelas instâncias de caráter filantrópicas e religiosas, sentiu-se obrigado a assumir a direção e a implementação de políticas sociais e econômicas, em decorrência da gravidade com que se apresentavam os efeitos das desigualdades sociais.

Compatível com este pensamento, a Igreja Católica posiciona-se frente à emergente questão social, apoiada nos princípios das Encíclicas Papais como a *Rerum Novarum*, de 1891, e a *Quadragesimo Anno*, de 1931. Tais encíclicas denunciavam os limites impostos pelo desenvolvimento capitalista, os excessos gerados pelo processo de industrialização, a condição dos operários, a importância de uma sociedade sem conflitos de classe e a legítima função do governo na intervenção das relações capital e trabalho.

Esta aproximação ideológica entre governo e Igreja resultou em apoio mútuo, o que justifica a vinculação histórica do Serviço Social com a doutrina social da Igreja, extraída, sobretudo destas encíclicas, bem como com o aparato da mesma no processo de institucionalização e legitimação da profissão de Serviço Social, no final da década de 30. Convém lembrar que esta aproximação favoreceu a expansão de instituições assistenciais e educacionais católicas.

De acordo com Yazbek (2006), no Brasil as particularidades desse processo mostram que o Serviço Social se legitimou como um dos recursos mobilizados pelo Estado e empresariado e, ainda, com o suporte da Igreja Católica, na perspectiva de enfrentamento da questão social; em seus primórdios, os Assistentes Sociais atuavam, sobretudo, em instituições da Igreja Católica, mas logo seu trabalho foi

sendo absorvido pelo Estado, que vinha se organizando para enfrentar as expressões da questão social, tornando-se mais tarde o grande empregador destes profissionais.

As áreas jurídicas e de saúde foram as mais ocupadas pela profissão, tanto que inicialmente o Serviço Social assume características paramédicas e parajurídicas. Outras áreas também foram se constituindo em espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, como a habitação, a Assistência Social e a Educação.

O trinômio higiene, educação e saúde, que caracterizava o Serviço Social na época, foi o que impulsionou a criação de um novo campo de ação, dessa feita na área escolar, destinando-se a crianças com problemas de aprendizagem. Sua passagem pela escola precisava dar-se do modo mais rápido possível, pois a criança era também força de trabalho de baixa remuneração. (MARTINELLI, 2003, p. 110).

Dentro do exposto, o Serviço Social na educação e particularmente no contexto escolar surge nesse período como uma necessidade profissional para intervir e apresentar respostas às expressões e manifestações da questão social e aos problemas que dificultavam o processo de ensino/aprendizagem dos alunos e a própria dinâmica funcional da escola, ou seja, o Estado aciona o Serviço Social para atuar em algumas “patologias” “problemas” que incidiam no contexto escolar dentro de uma ótica moralista e conservadora para atender a lógica instaurada pelo capitalismo monopolista¹⁹.

Segundo pesquisa de Witiuk (2004) existem referências do Serviço Social na escola já na década de 30, mas é na década de 40 que se encontra um número mais expressivo de produções teóricas e de profissionais atuando nestes espaços, período em que ocorre também a inserção dos Assistentes Sociais em outros locais, como na saúde, empresa, Estado entre outros.

¹⁹ Segundo as análises de Netto (2005), até o estágio do capitalismo concorrencial o Estado, além de sua função de garantir a propriedade privada, atuava no controle das condições externas de produção capitalista. Já no estágio monopolista, caracterizado por ele como o estágio imperialista que se situa entre 1890 e 1940, a intervenção estatal recai na organização e dinâmica econômica para garantir os superlucros dos monopólios. No capitalismo monopolista a preservação e o controle da força de trabalho é função primordial do Estado, pois nesse estágio a produção capitalista encontra dificuldades para aumentar seus lucros. A maximização dos lucros é o desiderato do capitalismo monopolista e as respostas às necessidades das classes trabalhadoras vão ao encontro dos interesses dos monopólios; é a partir daí que as refrações e seqüelas da questão social tornam-se objeto de intervenção estatal; a questão social, portanto, torna-se o alvo das políticas sociais, mas o Estado administra as suas conseqüências atendendo preferencialmente as necessidades dos capitalistas.

A autora ressalta que historicamente a intervenção do Serviço Social na escola esteve direcionada para a implementação de ações que objetivavam a adaptação do aluno e a estabilidade da escola e assim também aconteceu em outros espaços sócio-ocupacionais em que o Serviço Social se encontrava inserido.

Desvios, defeitos, anomalias, problemas, inadaptação, pobreza, entre outros aspectos, eram o “foco” de atenção do Serviço Social no espaço escolar em sua gênese e sua habilidade estava em ajustar, integrar, sociabilizar e harmonizar, tudo com um toque “moralizante” individualizado e personalizado.

Sendo a escola um dos aparelhos privados significativos para a manutenção da hegemonia, o Serviço Social será requisitado para o exercício de atribuições que harmonizam as relações no processo de vigilância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas. As modalidades interventivas serão objetivadas para a integração social dos indivíduos no espaço escolar, comunitário e doméstico, reforçando a identidade subalterna por meio da inculcação de valores dominantes e da interferência no seu modo de vida com adoção de condutas comportamentais adequadas aos parâmetros morais. (WITIUK, 2004, p. 37).

Logo, o Serviço Social foi requisitado para atuar no contexto escolar com vistas a trabalhar nos conflitos, resolver as crises e problemas que desestabilizavam o sistema escolar, disciplinar as relações sociais sob a égide dos padrões e normas estabelecidas, executando as tarefas delegadas pelas escolas e objetivando a formação dos alunos.

O referencial teórico e as propostas metodológicas utilizadas neste período tinham como fundamento os princípios cristãos e filosóficos vinculados às experiências de ação social belga e francesa. Tais fundamentos conferiram ao Serviço Social uma herança cultural com fortes marcas confessionais, conforme advoga Iamamoto (2000), sendo concebido como uma missão, um serviço à sociedade, que estava na dependência de uma vocação especial de seus agentes, a quem incumbiria, segundo expressões muito utilizadas na época - “fazer o bem, bem-feito”.

Isto significava desenvolver uma prática de ajuda com competência técnica e com bases em preceitos morais. No entanto, a partir da década de 40 estes postulados tornam-se insuficientes para orientar o trabalho dos Assistentes Sociais que buscam aprimorar-se tecnicamente. A perspectiva que vai nortear a prática do

Serviço Social neste momento é a funcionalista²⁰, cuja visão é a de que o homem, a cultura e a sociedade formam um sistema integrado.

Nesse período, a intervenção do Serviço Social no contexto escolar centrava-se ao atendimento da “população mais empobrecida, dentro da concepção vigente de *questão social* como caso de polícia e de acesso à educação como forma de repasse de *valores e princípios*” (WITIUK, 2004, p. 39). A autora ainda sinaliza que cabia ao Assistente Social atuar junto ao aluno e a sua família, identificando “os *problemas sociais* que repercutem no aproveitamento escolar, propondo ações ou requisitando serviços que possibilitem a *adaptação do escolar* ao seu meio e ao ambiente escolar, promovendo o *ajustamento social*”. (Ibidem).

Nos anos posteriores o foco de atuação do Serviço Social direcionou-se para a questão das dificuldades de aprendizagem, do fracasso escolar, comportamentos agressivos e de riscos, trabalho infantil e pobreza. Cabe sublinhar que a culpa do fracasso escolar recaía sobre o aluno e sua família. Neste período, meados da década de 40, a profissão busca no positivismo²¹ respaldo para sua intervenção, tendo, pois, um avanço do ponto de vista técnico-operativo, porém de cunho moralista e conservador.

Na busca de alternativas para o enfrentamento dos problemas decorrentes do processo de industrialização, os Assistentes Sociais integram-se ao projeto desenvolvimentista, realizando ações de organização comunitária. A adesão do Serviço Social à atuação em Desenvolvimento de Comunidades na década de 50 ocorre principalmente pela preocupação da profissão com uma visão mais macro-societária, que até então era mais centrada nas condições locais da comunidade e pouco associada às questões estruturais.

Nesse período, temos na presidência do país Juscelino Kubitschek de Oliveira, cujo lema de governo era o desenvolvimentismo. A sua preocupação voltava-se exclusivamente para o crescimento econômico e o progresso técnico-

²⁰ O Funcionalismo foi fundado pelo filósofo dinamarquês Harald Höffding (1843-1931) e pelo psicólogo e filósofo norte americano William James (1842-1910). Suas teses enfatizavam a natureza dinâmica e mutável da atividade mental. Empregam uma abordagem genética às questões psicológicas. Para eles o pensamento e a emoção satisfazem às necessidades vitais do organismo, sendo este ajustável ao meio ambiente.

²¹ O Positivismo é uma corrente sociológica, cujo precursor foi o filósofo francês Auguste Comte (1789-1857). Emergiu como desenvolvimento sociológico do Iluminismo, descrevendo-se como afirmação social das ciências experimentais. O pensamento positivista propõe à existência humana valores concretos, materiais, afastando totalmente a teologia ou a metafísica. Na versão comteana, o positivismo associa uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana.

científico do Brasil. A área social caracterizava-se como um aspecto residual, um suporte para o desenvolvimento societário. Há nesse momento um forte investimento na educação, pois para o país se desenvolver precisava de pessoas aptas para o mercado de trabalho e isto impulsionou o Estado a assumir a responsabilidade pelo ensino obrigatório; tanto que em 1946 foi outorgada a primeira Constituição Federal, a qual responsabilizava o Estado por esta área.

Os profissionais que atuavam nas instituições e, particularmente, nas escolas, apoiavam-se nesta perspectiva: na educação que se coloca a serviço do capital e no apoio à industrialização, sendo entendida como possibilidade de ascensão social, na medida em que habilitava o homem para o mercado de trabalho.

Dentro do exposto referencia-se que a adesão do Serviço Social à atuação em Desenvolvimento de Comunidade numa perspectiva desenvolvimentista se dá de forma mais expressiva no início dos anos 60 – década marcada pela efervescência política e por mudanças significativas na vida social.

Nesta ocasião temos como marco histórico do Serviço Social o Movimento de Reconceituação, que se caracterizou pela crítica ao sistema vigente e às formas tradicionais de atuação profissional. Tal movimento impôs aos Assistentes Sociais a necessidade de construir um projeto profissional comprometido com as demandas e aspirações das classes trabalhadoras, propondo a adoção de um referencial crítico com emprego de novas metodologias de ação que considerassem a totalidade da realidade social.

Diante disso o Serviço Social busca no pensamento dialético-marxista os fundamentos para sua intervenção. E foi, pois, a partir desse movimento e em seus “desdobramentos históricos que se definiram e se confrontaram diferentes tendências para a profissão, quer do ponto de vista de seus fundamentos teórico-metodológicos, quer do ponto de vista de sua intervenção social”. (YAZBEK, 2006, p. 17).

Registra-se que após a década de 70 e 80 aumentaram significativamente a rede de serviços sociais e a necessidade do trabalho do Assistente Social, outorgando à profissão um:

(...) efetivo avanço nas esferas acadêmica e institucional – quer no âmbito público, quer no privado. O Assistente Social ganhou legitimidade como profissional no campo da intervenção social, na prestação de serviços sociais particularmente assistenciais, na administração e repasse de recursos e na viabilização do acesso da população a programas e serviços. Ou seja, o Serviço Social profissional se consolidou como profissão na sociedade brasileira, na medida em que as intervenções do Estado no campo social foram se consolidando, apesar de toda a precariedade das políticas sociais. (YAZBEK, 2006, p. 18).

Já nos idos do processo histórico de redemocratização²² da sociedade brasileira, explicita-se o movimento da categoria no sentido de construir uma prática profissional comprometida com um projeto societário adverso ao hegemônico. O debate que se instaura neste período representou um importante avanço no sentido de contribuir para o desenvolvimento de uma visão mais crítica da sociedade capitalista e da própria profissão nela inserida. Os desdobramentos deste debate redimensionaram as discussões acerca dos fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social, ao mesmo tempo em que caucionaram espaço e avanço na análise das políticas públicas e dos movimentos sociais e, neste sentido, o objetivo da prática profissional conduzia-se para:

(...) outra dimensão, onde a busca fundamental passava a ser a produção de novas relações, a superação da sociedade capitalista. Sua legitimidade decorria do seu caráter mediador no processo de transformação da realidade, de busca de novas totalizações sociais. Uma nova dinâmica se colocava para o exercício profissional, baseando-se no movimento e não na estagnação, na ação coletiva e não particular, na produção do novo e não na sacralização do instituído. (MARTINELLI, 2003, p. 151).

Concomitantemente a este processo, o Serviço Social, no espaço escolar, ampliou suas ações junto aos alunos e a suas respectivas famílias e desenvolveu-se no sentido do trabalho interdisciplinar; desde então tem avançado e contribuído na perspectiva de garantia dos direitos sociais neste espaço socioocupacional, embora interpelado por questões do âmbito educacional e pelos graves problemas que o cenário atual apresenta.

²² Sublinha-se que na década de 80, considerada o momento de redemocratização do país, ocorreram importantes avanços a partir da Constituição Federal de 1988 - a formatação de outras leis: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei da Pessoa com Deficiência, o Estatuto do Idoso, a Política Nacional de Assistência Social, entre outras, embora ainda existam problemas no campo da proteção social.

Cenário de tempos incertos, de muitas descrenças; tempos difíceis, sibilinos. “Momentos, muitas vezes além de nossa capacidade de explicação e compreensão, em que uma nova configuração da paisagem humano/social emerge na sociedade e no mundo” (YAZBEK, 2003, p. 13), conformando, assim, alterações em todos os âmbitos da vida social, paisagens ora assustadoras, ora de alento e esperança.

Cenário em que o neoliberalismo²³ e a globalização²⁴ tornaram-se assuntos recorrentes, (mas, sobretudo, presentes no dia-a-dia de milhares de pessoas) em jornais, revistas, na TV, nas mais diversas publicações: livros, teses, dissertações, artigos, no debate acadêmico, nos comícios, em passeatas... Com maior ou menor expressão ou propriedade, com ou sem contextualização, o fato é que está aí e com ele vem a discussão e a concretização do desmonte das políticas públicas, do retraimento da ação reguladora do Estado na esfera social, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho: alto índice de desemprego, desregulamentação nas condições de trabalho, criação de novas formas de trabalho (terceirizado, temporário, parcial, precário, inseguro), o retraimento dos direitos sociais, o retrocesso sindical na forma de organização e luta dos trabalhadores, o aumento da pobreza e das desigualdades sociais, enfim, convive-se diariamente com o aviltamento dos serviços prestados pelo Estado, seja no campo da assistência social, da habitação, da previdência, da saúde ou da educação.

Diante do exposto, verifica-se uma crescente e perversa desresponsabilização do Estado no que tange à cobertura dos direitos sociais, os quais nem mesmo os básicos, estão sendo providos, pois no Brasil, o que se observa conforme sublinha Yazbek (2000), é que o Estado sequer vem cumprindo com o papel de amenizar a pobreza e a desigualdade social. O que se tem presenciado são ações fragmentadas, programas focalizados e de transferência de renda, destinados aos segmentos mais empobrecidos na sociedade e diante

²³ De acordo com SADER e GENTILE (1998) o neoliberalismo nasce após a II Guerra Mundial. Inicia-se na Europa e na América do Norte onde imperava o capitalismo. O neoliberalismo é a reação contra o Estado intervencionista e de Bem Estar Social (Welfare State). A visão dos neoliberais é a de que os gastos sociais e as pressões sindicais são elementos impeditivos de acumulação de capital, tendo como proposta criar um Estado forte, capaz de romper com o poder dos sindicatos, controlar a moeda, colocar-se distante das intervenções econômicas e exercer um controle rígido nos gastos sociais.

²⁴ Wanderley (2003) concebe a globalização como um tema divergente e que contempla várias interpretações. Ressalta a importância de tratar a temática no sentido plural – globalizações - a partir de quatro dimensões: econômica, social, política e cultural. “O que talvez seja imperativo enfatizar é que a globalização não é um processo de teor natural, mas se trata de uma *política de globalização*, delineada originalmente no espaço norte-americano, difundida nos meios acadêmicos e potencializada pela mídia, estendida para o planeta, com orientações precisas conduzidas por dirigentes empresariais, políticos, tecnocratas...” (WANDERLEY, 2005, p. 233).

“desse quadro, ganham evidência às defesas de alternativas privatistas para a questão social, crescem as ações no campo da filantropia e as organizações não governamentais, sem fins lucrativos”. (YAZBEK, 1999, p. 97). É a nítida transferência para a iniciativa privada, das ações que devem ser operadas pelo Estado, que por ora limita-se a assessorar estas organizações, reconhecidas como prestadoras de serviços sociais - muitos destes - desqualificados e operacionalizados na ótica da benesse, do favor, do mandonismo, do clientelismo. Através deste processo de inversão do sistema de proteção social, aumenta as atividades no campo do voluntariado e do chamado 3º setor.

Já no âmbito educacional, os problemas são igualmente agravantes, pois considerando o lastimável cenário educacional brasileiro, assistido e vivenciado por um enorme contingente populacional, cuja realidade dispensaria estatísticas, uma vez que salta aos nossos olhos e ao nosso cotidiano: violência e drogas nas escolas, alunos em precárias condições de vida, professores recebendo salários aviltantes, má qualidade de ensino, evasão escolar, escolas deterioradas... enfim, problemas de toda sorte.

As pesquisas e os estudos sobre o tema são unânimes em afirmar a precariedade do ensino público brasileiro e a ineficiência das políticas educacionais no trato destas questões. Uma pesquisa publicada em setembro de 2006, pela revista Exame, mostra um estudo inédito feito pelo Banco Mundial sobre a qualidade da educação e coloca o Brasil na última posição entre os países emergentes, que inclui a China, a Índia, o México, a Rússia, entre outros. Um dos aspectos analisados é o tempo de permanência dos alunos na escola; os brasileiros estudam em média cinco anos contra onze do coreano, nove do argentino e dez anos da população da maioria dos países desenvolvidos. Os índices de repetência escolar atingem uma taxa elevadíssima, 21% e a cada hora 31 alunos desistem de estudar. Segundo estudos realizados pela UNESCO, se a situação educacional do país não se alterar, o Brasil vai levar 30 anos para chegar ao nível de educação dos países desenvolvidos.

A pesquisa ainda revela que em 2003 o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico identificou que 55% dos alunos matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental eram praticamente analfabetos, já na 8ª série, menos de 10% dos

estudantes tiveram condições para elaborar textos mais complexos e que 75% dos adultos comportam alguma deficiência para ler, escrever e fazer cálculos.

A situação sobre o ensino superior é igualmente agravante. O último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000 apontou que apenas 5,8 milhões de brasileiros de 25 anos de idade ou mais tinham concluído o curso superior e a proporção de brancos com este nível de ensino foi de 5 vezes maior que a de negros, pardos e indígenas, ou seja, num total de 170 milhões de brasileiros, aproximadamente 5% da população consegue concluir o ensino superior.

Estes dados, mesmo que concisos, revelam a gravidade da realidade educacional no Brasil, realidade esta que tem afetado diretamente a prática dos profissionais que trabalham nesta área e particularmente nas escolas públicas.

Uma tese defendida recentemente Martins (2007) na PUC/SP que trata da intervenção do Serviço Social no contexto da educação municipal do Estado de São Paulo revela importantes dimensões sobre o exercício profissional do Assistente Social neste espaço. Embora esta pesquisa esteja centrada numa análise do Serviço Social no âmbito da educação pública, há aspectos que se distinguem e outros que convergem para a prática dos Assistentes Sociais nas escolas filantrópicas salesianas.

Contudo, conforme já assinalamos, nossa intenção não é a de desenvolver um exame sobre as diferenças ou convergências destes aspectos (políticos, econômicos e estruturais), mas assinalar questões centrais que estão presentes nas escolas na sociedade capitalista contemporânea, independentemente de serem públicas ou privadas.

A primeira questão é que o Serviço Social, assim como nos seus primórdios, continua sendo requisitado para trabalhar com as expressões e manifestações da questão social que emergem nesse espaço, porém, ainda concebidas como fenômenos particulares e individuais, como resultado da conduta pessoal e que, segundo as concepções dos profissionais, “desestabilizam-no”; são os alunos vistos como problemas ou com entraves para o processo de escolarização.

A intervenção do Serviço Social junto aos alunos ocorre principalmente por meio de abordagens individuais, principalmente com aqueles alunos considerados problemas, que são encaminhados pelos educadores ao assistente social. Estes problemas referem-se às situações de comportamento: indisciplina, dificuldades de aprendizagem que os professores consideram relacionadas a algum déficit cognitivo ou causas psicológicas, faltas reiteradas, condições de saúde, entre outros. (MARTINS, 2007, p. 172).

A autora ressalta que a atuação dos Assistentes Sociais direciona-se principalmente aos alunos reconhecidos pelos educadores como “problemas” e que estes “problemas” dizem respeito à *indisciplina e a dificuldade de aprendizagem* dos mesmos e que tanto a indisciplina como a dificuldade de aprendizagem está vinculada, segundo as considerações dos professores, a aspectos como déficit cognitivo, que, sinteticamente, trata-se de uma deficiência de atenção, reconhecimento, compreensão, memória e raciocínio ou outras causas psicológicas.

Tais pareceres/considerações revelam a perspectiva teórica na qual a educação é percebida, ou seja, aquela ainda “enrabiada na psicologia (na ‘psicologia das diferenças’ que patologiza o social e culpa a criança pelo seu próprio fracasso)”. (KRAMER, 2006, p. 31). Estes problemas ainda são vinculados aos excessos de falta, a condições de saúde dos alunos e a outros...

O que nos inquieta nesta afirmação e que merece cuidado é que, primeiramente, a prática do Serviço Social no contexto escolar não pode se limitar ao atendimento individual e pontual destes “problemas” sem uma análise crítica dos motivos subjacentes a eles, portanto, é fundamental discutir junto aos profissionais da educação, aos alunos e às próprias famílias as suas origens, ou seja, os elementos que os constituem – a ineficiência do sistema educacional público; a precariedade das políticas públicas; a necessidade de um redimensionamento do pensar/fazer docente, das estruturas rígidas das escolas e suas propostas pedagógicas e, em última instância, a desigualdade social, decorrente do modo de produção capitalista, pois, ao contrário, se continuamos com análises focalistas, fragmentadas, e até mesmo moralistas acerca das expressões e manifestações da questão social, perdemos a possibilidade de analisá-la como uma questão política, “econômica, social e ideológica que remete a uma determinada correlação de forças entre diferentes classes e setores de classe, inserida no contexto mais amplo do movimento social de luta pela hegemonia”. (PASTORINI, 2004, p. 99).

A segunda questão é que a organização do sistema escolar encontra-se, ainda, arraigada em algumas práticas de origem e fundamentada sob a lógica temporal, seriada e linear, que se organiza a partir de tempos predeterminados para aquisição das habilidades e domínios considerados imprescindíveis à vida escolar; tempo para aprender, escrever e sistematizar e tempo para o cumprimento das tarefas delegadas.

E, por fim, a questão de que a prática pedagógica fundamenta-se muitas vezes na concepção/imagem do aluno ideal. Em visto disso, interessa-nos saber como a profissão tem se posicionado atualmente frente a estas e outras questões. Buscaremos arrolar as demandas e situações que se apresentam ao Serviço Social no cotidiano escolar²⁵, assim como analisar os desafios que se colocam à prática profissional, procurando identificar se o Serviço Social tem se constituído espaço qualificado para atender, encaminhar e intervir nas demandas e necessidades humanas que aí incidem.

A nossa hipótese é a de que as instituições escolares, ao reproduzirem práticas históricas de classificação, padronização e disciplina continuam operando com identidades atribuídas²⁶, e, por conseguinte, esperam que os profissionais que atuam nestes espaços, trabalhem sob esta diretriz.

Por outro lado, estes profissionais envolvidos na e pela cotidianidade enfrentam dificuldades de superação das formas de pensamento e comportamento produzidos nesta esfera, o que os leva ao atendimento/cumprimento de algumas diretrizes sem a devida crítica ou, quando há, fazem-no submetidos aos limites institucionais e as suas próprias necessidades de trabalho e sobrevivência.

São muitas as questões que estão em jogo... passo a passo vamos tentando desvendá-las; este é o nosso desafio para as análises subseqüentes.

²⁵ Por cotidiano escolar partilhamos da concepção de Kramer (2006), como o espaço do habitual e do ordinário presente no dia-a-dia na escola, mas que têm sua relação com totalidade social, ou seja, “falando através e a partir de fragmentos de situações banais acontecidas a todo dia na escola, nelas encontro a totalidade da vida social e a rede complexa que a engendra. Que as irriga e ilumina.” (KRAMER, 2006, p. 15).

²⁶ Martinelli (2003) ao fundamentar este conceito, explicita que as identidades atribuídas decorrem de circuitos externos às profissões e não operam com a totalidade do processo social. Trata-se de identidades visualizadas como dadas, pressupostas e pré-estabelecidas, distanciada do processo histórico e esvaziada de substancialidade política. Ainda nesta linha de pensamento Arroyo (2004) complementa que a “própria escola, suas disciplinas e os mestres surgiram historicamente como dispositivos sociais para dar conta de uma representação da infância que a sociedade quebrou e que agora as crianças e adolescentes mostram quebrada e invertida. Nosso poder e nosso saber, nossa imagem social e profissional foram construídas e legitimadas nas imagens da infância e adolescência que está se quebrando”. (ARROYO, 2004, p. 37). O autor se refere à criança ideal e bondosa, a identidade construída a partir da imagem administrável de alunos ordeiros e condescendentes.

CAPÍTULO 2

O CENÁRIO INSTITUCIONAL: *LÓCUS* DA PRÁTICA PROFISSIONAL E DAS DEMANDAS QUE INCIDEM NO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL

Falo do carisma, no sentido assim de como elas (as irmãs) começaram na área educacional, fortalecendo a inclusão desses alunos mais empobrecidos dentro da escola.
(Sujeito 3)

Um cenário institucional é feito de pessoas, normas, funções, demandas... e neste em especial também de um carisma, um modo específico de educação em favor da infância, adolescência e juventude.

A profissional entrevistada faz referência a este carisma, um legado a ser seguido: *a inclusão sócio-educacional de crianças, adolescentes e jovens que vivenciam a experiência da pobreza*. Com efeito, ele é o ponto de partida para iniciarmos a reflexão sobre a natureza das escolas filantrópicas salesianas, sobre sua particularidade histórica, sobre sua identidade; e a pergunta pela identidade, como ressalta Martinelli (2005), é uma pergunta de natureza ontológica que implica pensar não apenas no que a profissão é, mas como ela se institui socialmente e como participa do processo de reprodução social; logo, nos apropriaremos deste conceito para pensar na finalidade para a qual surgem estas instituições, o lugar que hoje ocupam, que conforma o seu acontecer cotidiano e como reproduzem socialmente os seus propósitos, intrínsecos ao carisma salesiano.

Na literatura salesiana o *carisma* é entendido como o *dom* a serviço do jovem, em especial aos que se encontram em situação de pobreza, e *salesiano* é a maneira empregada para aproximar-se deste jovem, educá-lo. Portanto, apresentar o cenário institucional no qual se desenvolve a prática profissional do Assistente Social nas escolas filantrópicas salesianas e as demandas que incidem em seu contexto de trabalho, requer previamente um passeio e uma reflexão por este carisma, por esta pedagogia e, sobretudo, pela história do sacerdote que a desenvolveu: **Dom Bosco**.

***A ciência sem rosto paralisa a inteligência,
descaracteriza o ser, o aproxima do nada.***

Sartre

2.1 Sobre Dom Bosco, seu carisma e sua pedagogia: *foi assim que tudo começou...*

A Pedagogia Salesiana foi inspirada, formulada e vivida por Dom Bosco. Há uma identidade que permeia sua proposta pedagógica, não é uma teoria sem vida ou despersonalizada. Destarte, reconstruir o clima sócio-cultural e emocional em que viveu enquanto desenvolvia sua pedagogia, exigiu-nos envolvimento, estudo, sensibilidade e respeito, e é a partir destes pressupostos que versaremos sobre sua história e sobre o conhecimento que produziu.

Para embrenharmo-nos no método educacional de Dom Bosco, direcionamo-nos para um estudo aprofundado, embora preliminar, de sua relação com a vida e com o trabalho, ***por isso buscamos olhar para sua teoria, através de seu rosto.***

Dom Bosco, sacerdote e educador italiano, dedicou sua vida ao cuidado e à educação de crianças, adolescentes e jovens, cujas vidas foram marcadas e condicionadas pelo sofrimento, abandono e pobreza.

Nasceu em 16 de agosto de 1815 e morreu aos 72 anos de idade, em 31 de janeiro de 1888. Viveu num período de transição histórica, residiu durante a infância e juventude na sua cidade de origem, no Colle dos Becchi, localizada junto de Castelnuovo de Asti, hoje chamada Castelnuovo Dom Bosco, uma região de Piemonte, no norte da Itália. Nesta época predominava a produção agrícola.

É oriundo de uma família pobre; a mãe Margarida Occhiena, uma mulher simples e muito religiosa, teve forte influência na sua vocação sacerdotal e na sua missão de educador. O pai Francisco Bosco faleceu quando Dom Bosco tinha apenas dois anos de idade.

Com 16 anos inicia seus estudos e aos 20 anos entra para o seminário. Em 1841, aos 26 anos de idade ordena-se padre. Neste período muda-se para Turim, para estudar e atuar junto à juventude²⁷ pobre. Seus primeiros contatos com os

²⁷ Dom Bosco utilizava o termo juventude para referir-se às crianças, adolescentes e jovens. Ele não fazia uma separação por faixa etária, nem os tratava especificamente como alunos, pois sua relação educativa não ocorria

jovens coincidem com o processo de expansão industrial e suas conseqüências: êxodo rural, expansão demográfica e urbana nas cidades, desemprego, miséria, exploração da força de trabalho.

Dom Bosco confronta-se com um cenário lastimável: crianças obrigadas a cumprir uma jornada intensiva de trabalho, com até 16 horas diárias em locais insalubres e inadequados; com um alto índice de jovens em sistema de reclusão e com tantos outros vagando pelas ruas de Turim em busca de emprego e meios de sobrevivência. Um cenário cuja expressão tornou-se opção e objeto de seu trabalho, motivando-o a sistematizar uma proposta educativa voltada para esta realidade.

É importante destacar que Dom Bosco viveu como sacerdote, numa época em que a Igreja Católica vivia sob o signo do extremo conservadorismo, marcada pela herança do Concílio de Trento²⁸, em oposição à modernidade e ao que ela representava na vida social. Teve sua formação religiosa calcada nestes princípios, diante de um contexto em que a Igreja Católica se viu compelida a reforçar sua identidade perante a ameaça do Protestantismo²⁹ e da sociedade moderna influenciada pelo ideário da Revolução Francesa, tendo que apresentar sinais de aprofundamento da ação evangelizadora e pastoral, numa tentativa de voltar ao regime de cristandade, no qual a igreja tinha hegemonia.

A visão teológica de Dom Bosco situa-se neste quadro, no entanto, sua proposta educativa supera os limites deste cenário de referência tradicional, e aí está sua fundamental contribuição para a pedagogia moderna.

Ao nos aproximarmos das obras que versam sobre Dom Bosco, sua vida, seu trabalho, sua personalidade, lembramo-nos de uma citação de Martinelli, na qual a autora expressa que:

apenas em espaços formais de educação. Geralmente nas obras literárias são utilizados os termos juventude ou jovens; estaremos seguindo esta mesma referência.

²⁸ O Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1653, foi o 19º concílio ecumênico, convocado pelo Papa Paulo III, para assegurar a unidade da fé e a disciplina eclesiástica. A sua convocação surge no contexto da reação da Igreja Católica a divisão que se vive na Europa do século XVI, quanto à apreciação da Reforma Protestante. Emitiu numerosos decretos disciplinares, especificando claramente as doutrinas católicas quanto à salvação, os sacramentos e o cânon bíblico, em oposição aos protestantes e estandardizou a missa através da Igreja Católica, abolindo largamente as variações locais.

²⁹ Trata-se de grupos religiosos cristãos de origem européia ocidental, que romperam com a Igreja Católica como resultado da influência de Martinho Lutero, fundador das igrejas luteranas, e de João Calvino fundador do movimento Calvinista.

Nenhuma prática é um bloco monolítico, impenetrável, sempre há caminhos críticos, vias de superação a serem trilhadas, porém a verdade é que só são encontrados por quem os procura pacientemente, por quem os constrói corajosamente. (MARTINELLI, 1995, p. 149).

Dom Bosco percorreu caminhos críticos, descobriu as vias de superação, foi paciente, ousado e teve muita coragem, pois rompeu com práticas que até então pareciam ser impenetráveis, se considerarmos as circunstâncias pessoais e sócio-culturais em que vivia.

Fundamentou uma forma de relação educativa, tão expressiva que, mesmo passados mais de 100 anos, ainda aponta elementos que questionam e colocam em xeque práticas educativas atuais.

Teve um olhar singular para cada jovem, situando-os sempre na condição de sujeitos e protagonistas. Sua relação educativa era pautada por princípios humanistas que propunham o respeito e a afetividade.

Na literatura que trata de sua relação com os jovens são anunciados elementos que constataam que Dom Bosco aceitava-os como eram e acreditava nas suas potencialidades; suas palavras confirmam estas idéias:

Em todo o jovem, mesmo no mais rebelde, há sempre um ponto acessível ao bem e a primeira obrigação do educador é buscar este ponto, esta corda sensível do coração e tirar proveito. (SCARAMUSSA, 1995, p. 34).

Dom Bosco rompe com orientações pedagógicas repressivas da sua época e propõe um método preventivo. Parte dos métodos educacionais e preventivos já existentes, mas viveu sua proposta de forma criativa e diferenciada, pois formou-se na experiência de seu trabalho, por este motivo não é conhecido como um teórico da educação.

O período em que Dom Bosco desenvolveu sua pedagogia – Idade Moderna e entrada para o Iluminismo - foi considerado pelos teóricos como um período importante para o campo da educação. Mas, de maneira geral, as escolas continuavam a ministrar um ensino conservador e predominantemente sob o domínio dos jesuítas.

A Itália era muito atrasada em matéria de educação, nos tempos de Dom Bosco. Os pedagogos, inclusive Ferranti Aporti, se ocupavam quase só com a educação das crianças de 06 a 12 anos. Pois bem, uma análise atenta da clientela atendida por Dom Bosco vai revelar que ele é o criador de uma pedagogia para a adolescência. Não uma adolescência qualquer, mas uma adolescência feita sobretudo de meninos pobres e em situação de risco. (FONSECA, 1999, p. 25).

Dom Bosco, elabora sua pedagogia sob a influência das teorias educacionais que circulavam neste momento histórico: Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841), Froebel (1782-1852), Ferranti Aporti (1792-1858), entre outros, mas especialmente a partir de sua experiência concreta com a juventude pobre. Por este motivo, os estudiosos da vida de Dom Bosco são unânimes em afirmar que para conhecer a sua pedagogia é necessário vivê-la, assim como ele fez. O padre Joseph Aubry é tenaz em afirmar esta posição. “Nascida da vida deve ser experimentada na vida, mesmo porque é tão flexível quanto a vida”. (FONSECA, 1999, p. 32).

Dom Bosco constrói sua proposta educativa a partir do lugar social em que se encontrava a juventude pobre; foi em praças públicas, nas ruas e nas prisões que buscou as formas de aproximar-se dela. Foi a partir dos seus espaços geográficos que conheceu seus modos de vida, os seus mundos.

A convivência de Dom Bosco com os jovens caracteriza-se pela “*amorevolezza*”, termo utilizado por ele próprio para representar a unidade de seus princípios, conteúdos e métodos educativos.

A “*amorevolezza*” é um preceito fundamental na pedagogia de Dom Bosco e constantemente solicitado por ele aos educadores: “Recomenda-se a todos os educadores que dirijam os seus esforços para dois pontos cardeais: fazer-se amar e não fazer-se temer”. (SCARAMUSSA, 1995, p. 35).

No seu sistema preventivo o amor, princípio que se constitui do termo *amorevolezza*, se expressa num tripé³⁰ de valores basilares, quais sejam: **Razão**: refere-se aos processos de compreensão de si e do mundo; **Religião**: refere-se à busca e descoberta do sentido da vida, a abertura para o transcendente; **Afeição**:

³⁰ Conceitos retirados do texto: O Sistema Preventivo de Dom Bosco: Roteiros de Iniciação. Belo Horizonte: Centro Salesiano de Apoio Pastoral, 1993.

refere-se à aceitação de si mesmo e a abertura de amor para os outros e para a vida, a alegria de viver.

2.2 Os Pressupostos do Sistema Preventivo de Dom Bosco

Baseiam-se em quatro aspectos, a saber:

Promoção integral: refere-se aos aspectos espirituais, sociais, culturais, econômicos e subjetivos dos jovens. Porém, ele não percebeu neles, somente aquilo que poderia interessar-lhe, a partir do seu ponto de vista enquanto sacerdote, a exemplo do aspecto espiritual, mas, sistematizou sua pedagogia a partir das circunstâncias sócio-culturais em que viviam.

Ambiente Educativo: Dom Bosco propôs um ambiente educativo e familiar a partir de um processo sócio-participativo. Para ele o Sistema Preventivo não poderia ser vivido sem que todos (religiosos, alunos, pais, professores e funcionários) estivessem envolvidos na construção de uma comunidade educativa com sentido de pertença e participação.

Assistência Presença: a assistência presença resume para Dom Bosco o papel do educador que pratica a razão, religião e *amorevolezza* e a ele cabe criar ambiente, condições e relações educativas para estar junto do jovem.

Disciplina sem castigos: Dom Bosco somente compreendia a disciplina quando o educador conseguia conquistar a confiança e o afeto do educando e a partir daí construir o seu ato educativo e não punitivo. Para ele os educadores “que nada perdoam a seus educandos costumam perdoar tudo a si mesmos”. (SCARAMUSSA, 1995, p. 34).

2.3 O Programa Educativo

O Sistema Preventivo de Dom Bosco fundamentado na razão, religião e *amorevolezza*, dá origem a um programa educativo em torno de três núcleos interdependentes que correspondem às relações dos jovens com a vida social. São eles: **Saúde:** dimensão corporal; **Sabedoria:** dimensão sócio-cultural e a compreensão da vida; **Santidade:** dimensão espiritual e a busca pelo sentido da vida.

Dom Bosco construiu um tipo de relação educativa, contrária aos princípios anunciados pela sociedade industrial de sua época, assumindo nitidamente o compromisso com os interesses históricos dos jovens em situação de pobreza.

Por este motivo foi perseguido e expulso de vários locais onde desenvolvia suas atividades, sendo considerado por muitos como um louco por suas idéias progressistas e sua maneira de trabalhar com a juventude marginalizada.

No seu projeto educacional, há uma concepção de homem e de mundo, uma projeção de sociedade que se institui em valores ético-morais que se contrapõem aos do sistema capitalista e que supõem a erradicação dos processos de exploração e opressão, por isso sua opção pelos grupos socialmente excluídos.

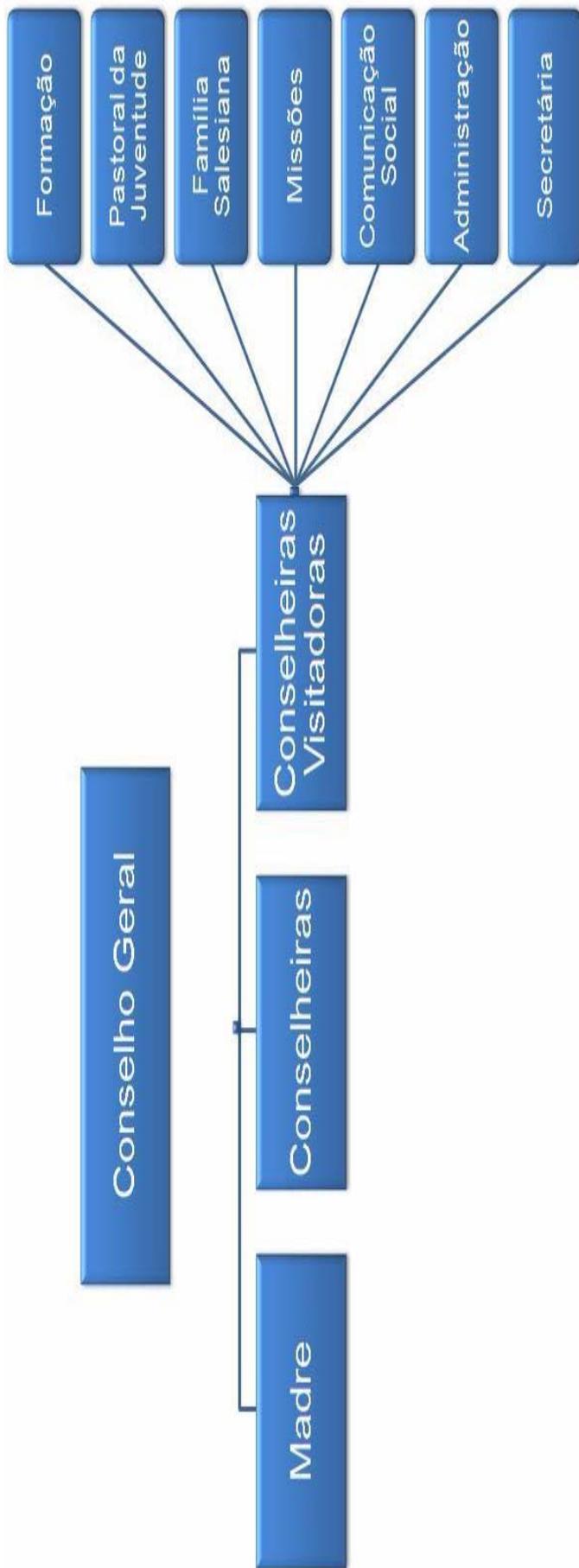
Este foi o Projeto educativo construído por Dom Bosco e hoje utilizado por toda a Congregação Salesiana, como referência do Projeto Pedagógico Escolar. No entanto, há elementos que foram reavaliados em virtude das transformações societárias, pois ressalta-se que o Sistema Preventivo de Dom Bosco foi formulado em grande parte na experiência dos oratórios de Valdocco, Turim no século XVIII, o que implica necessariamente reinterpretá-lo sob a luz das mudanças e exigências da educação contemporânea.

Efetivamente as “raízes” são sólidas e delas pode renascer, em formas atualizadas e ricas de futuro um verdadeiro “novo sistema preventivo”. Há “princípios” que tem virtualidades ilimitadas; neles se encontram, além disso, sugestões particulares ricas de desenvolvimentos... (BRAIDO, 2004, p. 353).

De posse desta história, buscamos entender de que forma se encontra organizado o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora – Salesianas de Dom Bosco.

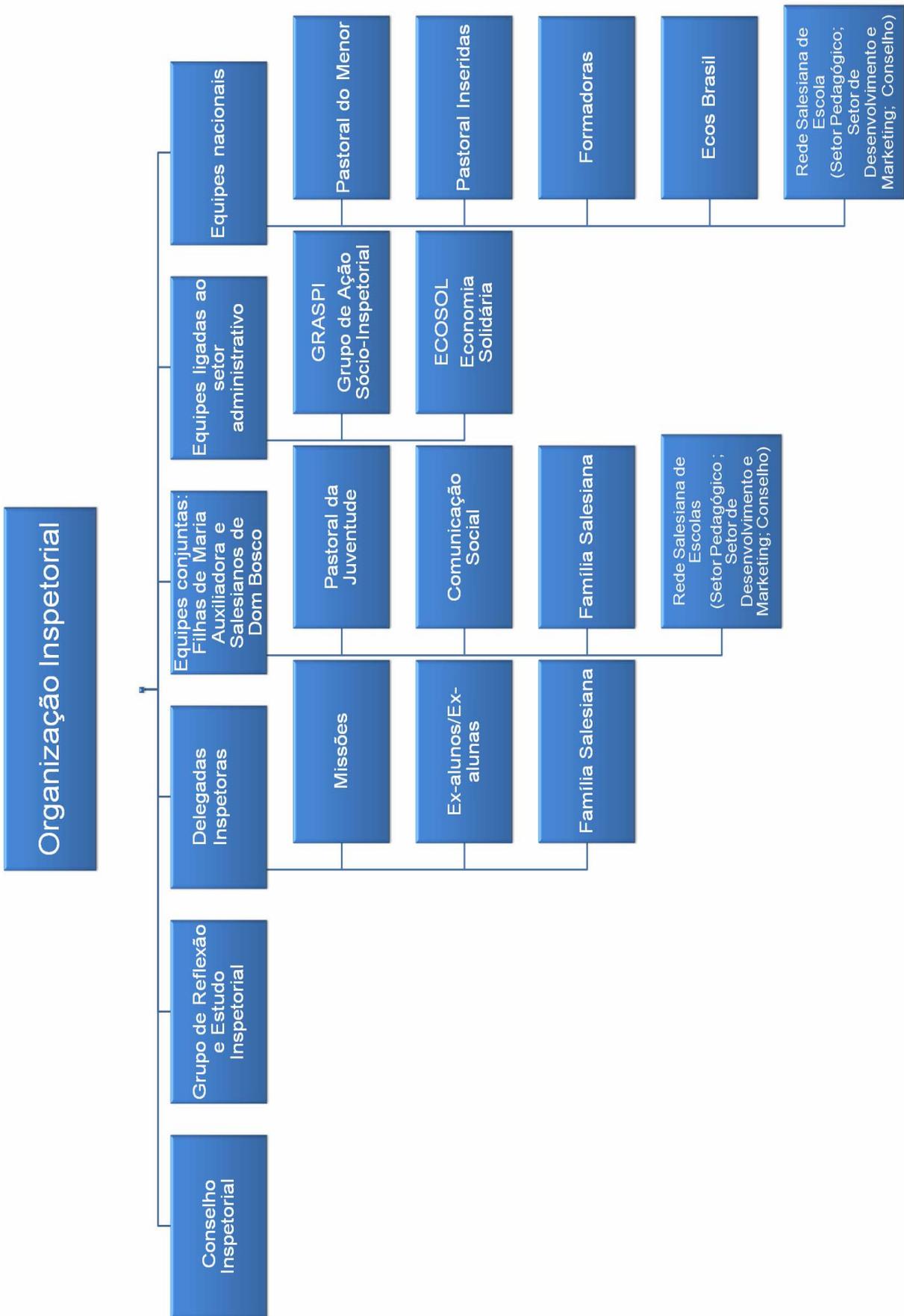
2.4 Sobre a organização do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora – Salesianas de Dom Bosco: é assim que hoje tudo está...

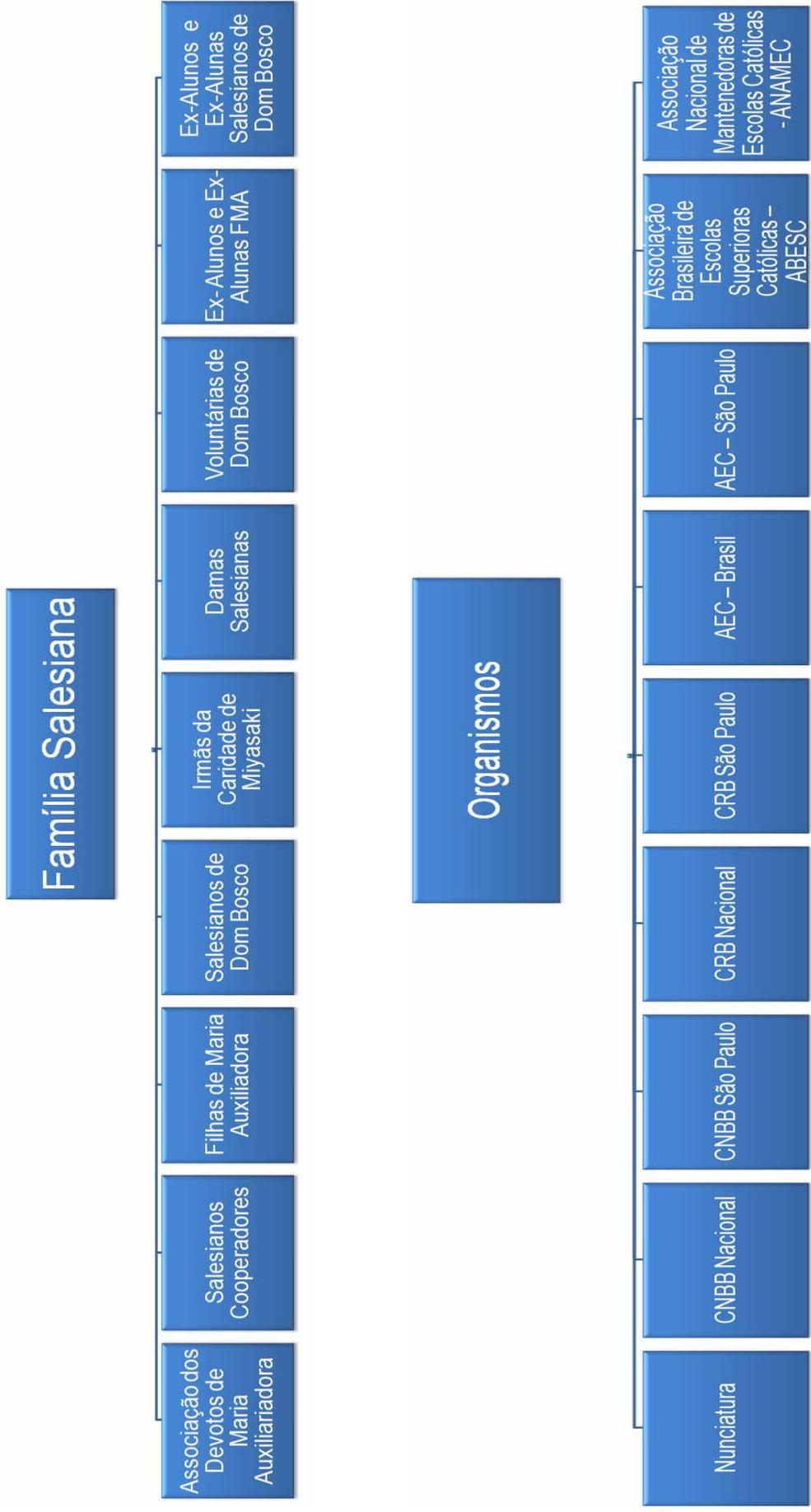
A organização do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) acompanha a legislação vigente em cada país e as diretrizes próprias do Instituto e da Igreja. Seu organograma obedece à seguinte estrutura:



Inspetorias Filhas de Maria Auxiliadora







Aproximando-se do *lócus* de nossa pesquisa...

Presença das Filhas de Maria Auxiliadora em São Paulo: Inspetoria Santa Catarina de Sena.

| Inspetoria Santa Catarina de Sena | |
|--|-------|
| Irmãs | 220 |
| Obras Sociais | 10 |
| Faculdades | 02 |
| Escolas | 10 |
| Alunos | 9.289 |
| Usuários atendidos nas Obras Sociais | 4.395 |
| Comunidades inseridas em meio popular | 03 |
| Casas de Repouso | 02 |
| Casas de Formação | 02 |
| Noviças | 07 |
| Aspirantes | 05 |
| Postulantes | 04 |

Comunidades

Obras Sociais, Faculdades e Escolas

| Cidade | Nome da Instituição | Ano Fundação | Atividade | Dados |
|---------------------|-------------------------------------|--------------|--|--|
| Americana | Residência Margarida Maria Alves | 1994 | Inserção em comunidade popular | Trabalho em 04 comunidades |
| Araras | Instituto Nossa Senhora Auxiliadora | 1985 | Educação Formal | 736 alunos |
| Araras | OSAF | 1968 | Educação Não Formal | 280 crianças e adolescentes 200 adultos 150 famílias |
| Diadema | Residência Maria de Nazaré | 2003 | Inserção em comunidade popular | Trabalho em 11 comunidades |
| Guaratinguetá | Instituto Nossa Senhora do Carmo | 1892 | Educação Formal | 689 alunos |
| Guaratinguetá | Casa do Puríssimo Coração de Maria | 1923 | Educação Formal e Não Formal | 206 crianças e adolescentes e 120 famílias |
| Guaratinguetá | Casa Betânia | 1990 | Educação Não Formal | 272 crianças e adolescentes e 270 adultos |
| Itapevi | Recanto da Cruz Grande | 1968 | Educação Formal e Não Formal e Cursos Profissionalizantes | 288 alunos 100 crianças e adolescentes 30 jovens 40 adultos |
| Lorena | Instituto Santa Teresa FATEA | 1955 | Educação Formal e Não Formal; Faculdade e Cursos Profissionalizantes | 2379 alunos |
| Ribeirão Preto | Colégio Nossa Senhora Auxiliadora | 1918 | Educação Formal EJA | 750 alunos 20 alunos |
| Ribeirão Preto | Residência Santa Cruz | 1987 | Educação Não Formal e inserção em comunidade popular | 350 crianças e adolescentes; 50 jovens; 172 famílias e 50 adultos |
| Santo André | Instituto Coração de Jesus - FAINC | 1927 | Educação Formal e Não Formal e Faculdade | 767 alunos 1120 usuários atendidos nos diversos projetos |
| São José dos Campos | Instituto São José | 1926 | Educação Formal e Não Formal | 1297 alunos e 137 crianças e adolescentes |
| São Paulo | Colégio de Santa Inês | 1907 | Educação Formal | 520 alunos |
| São Paulo | Instituto Nossa Senhora Auxiliadora | 1918 | Educação Formal e Não Formal | 451 alunos 148 usuários |
| São Paulo | Instituto Madre Mazzarello | 1939 | Educação Formal e Não Formal | 1412 alunos e 204 crianças e adolescentes |
| São Paulo | Residência Dom Oscar Romero | 1983 | Educação Formal e Não Formal | 780 crianças e adolescentes |
| São Paulo | Casa Nossa Senhora Aparecida | 1987 | Assessoria em mutirões populares e trabalhos sócio-educativos | |

Comunidades

direcionadas às atividades das irmãs religiosas e outros serviços

| Cidade | Nome da Instituição | Ano Fundação | Atividade |
|---------------------|---|--------------|--|
| São Paulo | Casa Santa Teresinha | 1968 | Casa de Repouso |
| São Paulo | Casa Nossa Senhora das Graças - Noviciado | 1990 | Casa de Formação |
| São Paulo | Casa Provincial Catarina de Sena Anexos 1. Residência Laura Vicuña 2. Residência São Geraldo 3. Licença e excomunhão | 1973 | Atividades Inspetoriais e trabalhos pastorais Pesquisa e assessoria para formação de agentes sócio-educativos Serviço junto à diretoria executava da Rede Vida e atendimento psicológico |
| Lorena | Casa Maria Auxiliadora | 1892 | Casa de Repouso |
| São José dos Campos | Casa Mornese | 2004 | Casa de Formação |
| São José dos Campos | Magnificat | | Atividades religiosas |

Aproximando-se do universo de nossa pesquisa...

Importa ressaltar que as escolas de educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio mantidas pelo Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora representadas no organograma no setor comunidade integram as 118 Instituições da rede salesiana de escolas do país. A rede salesiana de escolas institui-se através de um convênio celebrado entre os salesianos e as FMA no Brasil, tendo como objetivo integrar as escolas salesianas por meio de práticas didático-pedagógicas desenvolvidas por uma equipe de educadores, de acordo com os pressupostos do Sistema Preventivo Dom Bosco.

Iniciada em 2001, a rede salesiana reúne as cento e dezoito instituições educacionais e, aproximadamente, noventa mil alunos e quatro mil educadores. A estratégia inicial de desenvolvimento da rede conferiu especial importância à elaboração de material didático-pedagógico, principalmente em livros que retratam o conteúdo de conhecimento compatível com os valores educacionais salesianos e com as requisições da educação contemporânea.

2.5 Sobre as características das escolas das Filhas de Maria Auxiliadora – Salesianas de Dom Bosco: o lugar da prática profissional do Assistente Social

Após discorrido sobre Dom Bosco e sua pedagogia, sobre a organização do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), aproximando-se do universo e *lócus* de nossa pesquisa, centraremos nossas análises nas características das escolas das FMA, lugar onde se desenvolve a prática profissional do Assistente Social.

Começamos por dizer que estas escolas comportam características peculiares e diferentes das Instituições que histórica e predominantemente são as empregadoras dos serviços do Assistente Social e que estes profissionais são contratados para trabalhar em seus Programas de Bolsa de Estudos.

Trata-se de instituições privadas³¹ de ensino que cobram parte dos serviços que são prestados, mas que, diante das ações que promovem no campo sócio-assistencial e educacional, são reconhecidas legalmente³² como filantrópicas, configurando-se perante a legislação em vigor como “Entidades Beneficentes de Assistência Social”, por atenderem aos critérios exigidos pelo Conselho Nacional de Assistência Social³³, referentes às normas e resoluções necessárias para a prestação de serviços e assessoramento no campo da assistência social.

Este certificado ao mesmo tempo em que estabelece o cumprimento de regras, possibilita que Instituições que tenham este perfil possam receber do governo um financiamento indireto, mediante a isenção previdenciária - permissão de não recolher junto ao Instituto Nacional de Seguro Social – INSS a contribuição de 20% sobre a folha de salários da Instituição.

³¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394) as instituições de ensino de caráter filantrópico são consideradas privadas e se enquadram nas categorias definidas por esta lei: **particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas**. Para uma melhor apreensão ver art. 20 da referida Lei que trata sobre as instituições privadas de ensino e suas respectivas categorias.

³² Lei 9.732 de 11 de dezembro de 1998 que dispõe sobre as instituições filantrópicas. A referida legislação normatiza a relação entre o Estado, as instituições e a sociedade. De acordo com o decreto 2.536 de 06/04/1998 Art. 2 “Considera-se entidade beneficente de assistência social, para os fins deste Decreto, a pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que atue no sentido de: I - proteger a família, a maternidade, a infância, a adolescência e a velhice; II - amparar crianças e adolescentes carentes; III - promover ações de prevenção, habilitação e reabilitação de pessoas portadoras de deficiências; IV - **promover, gratuitamente, assistência educacional ou de saúde**; V - promover a integração ao mercado de trabalho”.

³³ “Órgão superior de deliberação colegiada, vinculada à estrutura do órgão de Administração Pública Federal responsável pela coordenação da Política Nacional de Assistência Social, cujos membros, nomeados pelo Presidente da República, têm mandato de dois anos, permitida uma única recondução por igual período”. (Lei Orgânica da Assistência Social, 8.742 de 7 de dezembro de 1993). Registra-se ainda que o CNAS é o órgão responsável por avaliar e atestar a condição de filantropia destas entidades, bem como a emissão do atestado de registro e certificado de fins filantrópicos e a determinação de procedimentos para a concessão do mesmo.

No que tange às isenções, sublinha-se “tratar-se do acesso ao financiamento público para garantia de direitos constitucionais, por meio da participação das entidades como co-executoras de políticas públicas”. (GOMES, 1999, p. 97). Ressalta-se que os critérios para aferição da condição de acesso das entidades de educação aos recursos e isenções fiscais estão centrados na demonstração de documentos jurídicos e contábeis enviados anualmente a órgãos públicos, tais como: INSS, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional e Estadual de Assistência Social, Divisão Regional de Assistência e Desenvolvimento Social (DRADS). Também demonstram e encaminham documentos e informações para o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e para o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA).

Além da isenção da contribuição patronal para a Previdência, as Instituições filantrópicas ficam isentas do pagamento de outros tributos, como por exemplo, Cofins, Programa de Integração Social (PIS), Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), CPMF, salário-educação (FNDE), Contribuição Social sobre o lucro líquido (CSLL) e de preços públicos e tarifas, dependendo da lei local³⁴.

Um outro aspecto importante a ser destacado é que os usuários atendidos neste espaço de trabalho nem sempre apresentam as características e demandas da população tradicionalmente atendida pelo Serviço Social. A este respeito, ressaltamos a formulação de YAZBEK:

Do ponto de vista da demanda o que se observa é que, na sociedade brasileira, o Serviço Social como profissão, vem desenvolvendo sua intervenção junto aos segmentos mais empobrecidos e subalternizados da sociedade, prestando serviços sociais voltados ao atendimento das chamadas necessidades sociais vinculadas à sobrevivência dessa população, sobretudo daqueles que vivendo em situação de extrema miséria, são excluídos do acesso aos bens e serviços desta sociedade. (YAZBEK, 2003, p. 95).

No entanto, não é exclusivamente com este universo que nós, Assistentes Sociais, trabalhamos; não atendemos somente famílias em situação de extrema

³⁴ Informações extraídas do site do Ministério da Previdência Social, em 28 de junho de 2005.

miséria; os usuários atendidos pelo Serviço Social nestas escolas nem sempre apresentam o perfil sócio-econômico ou se expressam como público alvo caracterizado pela Lei Orgânica da Assistência Social e pela Política Nacional da Assistência Social.

O depoimento que se segue é ilustrativo desta realidade, no sentido de explicitar o público usuário atendido pelo Serviço Social nas escolas filantrópicas salesianas:

Então nós temos hoje, grande parte dessas famílias que, por conta de toda a situação sócio-econômica, perderam suas posses, perderam seus recursos, nós trabalhamos com a grande maioria. E temos também as famílias, de classe média, que formam um bom número na escola. (Sujeito 1).

Famílias que perderam suas heranças, suas posses, seus recursos de classe média alta e que hoje se encontram empobrecidas; são famílias, cujos filhos para se manterem na escola necessitam de bolsas de estudos, sejam elas parciais ou integrais e que vêm se ressentindo progressivamente da perda do poder aquisitivo; são filhos de assalariados do setor industrial e de serviços, de pequenos comerciantes, que lutam pela sua sobrevivência diante de um mercado tão competitivo; são filhos de micro-empresários falidos, aposentados, professores, autônomos, desempregados. São famílias que almejam para seus filhos a possibilidade de acessar e/ou permanecer na rede privada, pois conhecem a realidade e a conseqüente precariedade do sistema educacional público brasileiro.

A população atendida pelo Serviço Social nas escolas filantrópicas salesianas apresenta algumas das características citadas por Frei Betto em seu texto intitulado os “*Novos Pobres*”³⁵. Para o autor, essas famílias “expressam uma forma especial de pobreza. Não moram em favelas nem passam fome e são relativamente bem informados”. (FREI BETTO, 2005). Porém “sobrevivem com o orçamento no vermelho, dependem de empréstimos ou ajudas familiares, não têm perspectivas de futuro e buscam nas aparências uma forma de encobrir a vergonha social”. (Ibidem).

³⁵ Texto extraído do site: www.ateufeliz.hpg.ig.com.br em 27 de junho de 2005, porém, não foi possível localizar a data em que ele foi escrito.

Segundo Frei Betto, “os novos pobres” é um dos fenômenos mais recorrentes do neoliberalismo, cujas implicações vêm interferindo diretamente nas condições de vida dos trabalhadores, gerando o acirramento das desigualdades sociais e trazendo em cena novos atores sociais, vítimas de um sistema capitalista perverso.

Essa chamada “nova pobreza” deve ser analisada tendo em consideração uma dupla dimensão: por um lado, a pobreza “convencional” inerente ao sistema capitalista, que diz respeito à ausência de renda e às desigualdades de classe; por outro, mas interligado, é necessário não esquecer o empobrecimento que vivenciam alguns setores da população, outrora melhor situados socialmente. (PASTORINI, 2004, p. 33).

Neste cenário de medo e insegurança, neste espectro que ronda o ar, apresentam-se pais, mães, tios, avós e alunos que relatam seus dramas cotidianos, expondo as mudanças geradas em decorrência das transformações sociais.

São transformações que interpelam o conjunto da vida social e suas conseqüências são inúmeras e ultrapassam o âmbito da privação material. O impacto do desemprego, da perda do poder aquisitivo e das novas formas de sociabilidade, tem ocasionado uma série de problemas sociais, psicológicos e biológicos, como conflitos e rompimentos de vínculos afetivos e familiares, violência, negligência, abandono, dependência química, angústias, depressão, transtornos alimentares, enfim, situações sociais diversas, com as quais os Assistentes Sociais que atuam nestes espaços se deparam; é o que revelam os seus depoimentos.

2.6 As demandas e situações que se apresentam ao Serviço Social no cotidiano escolar: *assim narram os sujeitos...*

Eu penso que é a própria situação econômica das famílias hoje. A própria situação da cidade (...); já foi uma cidade de um bom campo de trabalho, que oferecia muitos salários bons, salários que davam condições das pessoas sobreviverem de uma forma melhor. Com o desemprego, eu vejo assim, realmente uma grande parte da população – e sintetizando – uma grande parte das famílias que estão na escola, está empobrecendo. Então o que a gente percebe que tudo isso vem ocasionar? É que a família que tinha um bom emprego, tinha um bom salário, vivia num contexto e hoje perdeu tudo. Então ela está sem, muitas vezes, um convênio, sem até mesmo como sobreviver, passando por dificuldades.

E aí vem ainda a questão de doença e até a própria questão da alimentação, como em muitos casos a gente tem socorrido. (Sujeito 1).

A profissional apresenta como uma demanda emergente ao Serviço Social nas escolas filantrópicas salesianas as dificuldades sócio-econômicas das famílias atendidas. De acordo com a sua compreensão, estas dificuldades estão relacionadas à própria conjuntura da cidade e ressalta o empobrecimento da classe média - segmento este que tem recorrido frequentemente aos serviços educacionais e sócio-assistenciais em face das mudanças ocorridas, sobretudo, no mundo do trabalho. São mudanças que caracterizam o cenário nacional e mundial nos últimos anos, em tempos de neoliberalismo e globalização da economia.

É o que confirma esta Assistente Social:

Porque eu vejo assim, Lindamar, hoje (...) o desemprego está muito grande, as famílias perderam praticamente trinta por cento da renda familiar. Então as mães foram obrigadas também a sair para trabalhar. Hoje não é mais só o pai que é o "cabeça" da casa. (Sujeito 2).

Com efeito, aponta as conseqüências desta realidade social:

São horários em que elas ficam no trabalho, em que elas ficam presas, tanto mãe, quanto pai. Então a vida está ficando muito cara; antigamente elas ainda poderiam ter, vamos dizer, uma empregada em casa. Não estou dizendo, com isso, que é o ideal. Mas elas poderiam ter uma empregada em casa; hoje já não podem mais. Então elas estão procurando escolas com período integral (...). Com isso os problemas ficam maiores para a escola, porque a escola tem que estar entendendo a situação: é a mãe que está em reunião e não pôde buscar o filho no horário correto; que não pôde participar de uma festa porque estava trabalhando... Então são problemas que afetam o filho também. Um pai que não pôde estar junto e a mãe que chegou correndo, deixou ali, ou esqueceu um lanche, ou que não acompanhou a tarefa, ou que está brigando porque o pai que tinha que fazer. (Sujeito 2).

Tal realidade impeliu estas mulheres a entrarem no mercado de trabalho para também contribuir com as despesas domésticas, obrigando-as, em virtude do

aumento no custo de vida, a uma reorganização na dinâmica familiar, fazendo com que passassem a assumir uma dupla jornada de trabalho. Nesta análise faz-se notar que o modo de constituição e organização da própria família brasileira vem passando por inúmeras transformações ao longo do tempo e entre estas se constata o aumento considerável da mulher como sendo a pessoa de referência da família. Segundo dados da Política Nacional de Assistência Social, (PNAS, 2007) da década de noventa até o ano de 2002 houve um crescimento de 30% da participação da mulher como pessoa de referência da família.

São muitas questões em voga: a procura por escolas com período integral, a impossibilidade de participação e acompanhamento da vida escolar de seus filhos, a correria do dia-a-dia, os conflitos familiares... Situação constitutiva da vida moderna, da vida que entra na escola e aí se faz presente.

Esses problemas são trazidos para dentro da escola. O próprio pai que às vezes é separado não pagou a escola; então as mães chegam até a gente: “ah, eu não quero tirar, mas o meu marido não pagou”. Então são problemas que trazem para a escola; são problemas que hoje em dia a escola tem que ter essa sustentação para estar resolvendo, essa visão, porque num primeiro momento a gente poderia dizer: “ah, mas se ele não pagou, então seu filho não vai ficar”. Mas nós não temos essa reação; a gente sempre vai dar um jeito; nós vamos conversar, vamos tentar chamar o pai aqui. Então é nessa hora que eu digo: nós assumimos um problema que não é nosso... (Sujeito 2).

Em sua narrativa a Assistente Social afirma que a escola deve ter uma sustentação para solucionar tais problemas, diríamos, tais questões sociais que interpelam o cotidiano escolar; se não resolver, ao menos conviver e entender. Este é o nosso tempo, é com estas situações que nos deparamos e com as quais temos que lidar. A escola tem como função educar para a liberdade, para a democracia, para a interiorização dos valores e da cultura, assim como socializar o conhecimento como um direito social, como herança universal, que ultrapassa o domínio da escrita e leitura. A escola, portanto, não está alheia à formação do sujeito pleno, ao contrário, é o que busca, e se assim o faz é inegável a importância do conhecimento da sua realidade social, mas não de modo superficial ou indiferente, por isso consideramos imprescindível que a trajetória do aluno constitua-se em objeto de

análise dos profissionais que atuam na educação. Tudo o que envolve o cotidiano dos alunos deve fazer parte do mundo escolar, **suas dores, alegrias, medos, descobertas, interrogações, certezas, problemas, sucessos...** Fechar-se para isso, é impedir que se coloquem por inteiros, é negar-lhes sua própria condição humana.

O depoimento apresentado, além de ressaltar as mudanças que a sociedade capitalista vem atravessando – e aqui aditaríamos que são mudanças ocorridas, principalmente, a partir dos anos 70, estágio em que o desenvolvimento do capital é acompanhado pelo aumento da pobreza e do desemprego – e as quais têm rebatido diretamente no cotidiano escolar, ainda acrescenta os conflitos familiares que se colocam para o Serviço Social.

Outro depoimento reforça esta análise:

Eu acho assim, os problemas levantados, muitas vezes, envolvem a parte financeira. Às vezes... financeira e emocional. (Sujeito 3).

Ora, as dificuldades financeiras apresentadas pelas famílias ao Serviço Social não estão deslocadas das implicações emocionais e dos conflitos pessoais e familiares que daí decorrem. Estar atento a estas questões é fundamental para uma profissão que lida com o humano no sentido de não banalizar as experiências e sentimentos provenientes destas situações.

Então a gente estava com o caso de um aluno que foi nosso, que de repente a família, o casal, teve que fechar a firma, vendeu a casa, vendeu o carro, foi para casa alugada; aí a criança começou a apresentar um processo de anorexia. Aí nós entramos devagarzinho; a mãe não queria levar ao médico, ela não aceitava. Ficamos num trabalho assim: ‘hoje você levou ao médico’, ‘e aí, como está a fulaninha?’ ‘Ah, hoje eu levei’, ‘e aí, cadê os exames? Eu posso dar uma olhada?’ (...) Aí ela vê que está sendo acompanhada, não só nessa parte financeira que caiu, mas que a gente está cuidando dela. Até sugerimos todo um processo assim: ‘olha, hoje você faz a janta, amanhã seu marido que vai fazer’. (...) ‘hoje seu marido vai fazer a lição com ela, para ver que ele está presente, amanhã vai ser você, mãe, que vai fazer isso (...) para ela, a criança, perceber que hoje é um pouco você, um pouco o pai’.

Então, nesse semestre a mãe veio e agradeceu: “eu nunca vi um trabalho desses!”. (Sujeito 3).

O que significa para o filho ver seus pais perderem todos os seus bens materiais, patrimônio muitas vezes adquirido com excesso de trabalho? Sabe-se que as causas da anorexia envolvem componentes biológicos, emocionais, familiares e sociais. Como lidar com tamanha perda e frustração, principalmente quando se trata de adolescente e, neste caso, uma adolescente que convive no espaço escolar com colegas com um bom poder aquisitivo? Convém notar que parte significativa dos alunos que estuda nas escolas filantrópicas salesianas paga as suas mensalidades escolares e é oriunda de famílias da classe média alta.

Perder o emprego, a casa, o carro implica outras perdas também: a possibilidade de participar dos eventos que a escola proporciona, das atividades extracurriculares, das festas e reuniões com os colegas, de coisas que para muitos podem até parecer banais ou futilidades de uma sociedade consumista e individualista, mas para eles não o são, como comer o lanche gostoso e cheiroso da cantina, tomar açaí com o amigo, ter crédito para falar no celular... coisas de adolescentes, coisas que lhes são significativas e que fazem parte deste contexto escolar.

Khoury (2001), ao se reportar às idéias de Alessandro Portelli, sublinha que o autor considera que a atribuição de significados aos fatos é um ato social, cultural e histórico e que depende de uma relação complexa na experiência social compartilhada e, logo, na consciência pessoal. Muitos adolescentes que vivenciam esta experiência sabem o que isso representa; esta fez do corpo o seu lugar de dor; outros podem reagir de forma diferente; a realidade é que:

Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas. Mas esta miríade de diferenças individuais nada mais faz do que nos lembrar que a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um *patchwork* em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comuns. É uma representação do real mais difícil de gerir, porém, parece-me ainda muito mais coerente, não só com o reconhecimento da subjetividade, mas também com a realidade objetiva dos fatos. (PORTELLI, 1996, p. 72).

Como estamos lidando com estas questões - com a subjetividade dos alunos e suas condições concretas? Elas são expressivas nos depoimentos dos profissionais, não são aleatórias ou causais. Quem as percebe e as acolhe?

Arroyo (2004) discute a premência em equacionar as propostas pedagógicas e o currículo escolar às condições de vida dos alunos, aos seus contextos socioeconômicos e culturais, aos seus tempos, ciclos e trajetórias de vida; esta é uma tarefa inadiável deste novo milênio e que demanda a presença de todos os profissionais envolvidos na educação. Neste caso foi a Assistente Social através de uma atuação individualizada, pois ao perguntarmos se houve o envolvimento da equipe escolar no atendimento deste caso ela responde que:

A princípio foi assim, foi apresentado pela direção o problema financeiro, aí você vai encaminhando. E por exemplo, o professor, ele me avisava 'o aluno faltou, aconteceu alguma coisa?' Então o professor também começou a me dar alguns pontos. Ele começou a ficar antenado, quando a coisa persiste muito, sendo bolsista ou não, alguns professores me chamam. (Sujeito 3).

Então perguntamos se este procedimento ocorria independente do aluno ser bolsista e a profissional responde que: *"independente de ser bolsista, não são muitos, mas aqueles que... eu acho assim, até me conhecem."* (Sujeito 3).³⁶

Apesar de ressaltar a preocupação do professor com o aluno, a profissional não fala em nenhum momento da presença da equipe escolar na intervenção deste caso. Normalmente nestas escolas a equipe é formada pelo diretor, orientador educacional-pedagógico e pelo coordenador. Não estamos com isso afirmando que não exista o atendimento destas situações por parte da equipe escolar, mas, neste caso específico, observa-se que não houve um trabalho interdisciplinar entre os profissionais e que as demandas e situações foram encaminhadas sem nos parecer ter um fluxo comum; então, se o profissional a conhece, encaminha, e ao contrário não? E para onde são direcionadas estas questões? Não seria mais profícuo se todos os profissionais se articulassem para o atendimento conjunto desta situação? Afinal, os objetivos não são os mesmos?

³⁶ Destaca-se que sempre que nos reportamos aos depoimentos dos sujeitos estaremos utilizando aspas, como forma de respeito ético aos mesmos, bem como quando utilizarmos o símbolo (...) significa supressão, narrativas não mencionadas e ao empregarmos reticências significa que houve uma pausa na fala do sujeito.

Neste sentido, é que validamos a necessidade do Serviço Social atuar e discutir junto aos profissionais da Educação, com os alunos e famílias os fatores subjacentes às expressões e manifestação da questão social que ocorrem no cotidiano escolar, e não restringi-las ou fracioná-las como casos individuais, deslocados do seu processo mais amplo.

E, posteriormente, justifica porque a intervenção profissional aconteceu de forma individualizada:

Mas sabe por que não deu? Porque eu acho que a gente teria que ter uma sistemática até para os profissionais. Porque isso se perde. Se você tem um encontro, uma reunião, você vai passando isso. Então, como não tem esse respaldo, você não tem essa interação. (Sujeito 3).

O trabalho interdisciplinar torna-se imperativo diante das demandas e situações³⁷ que incidem no cotidiano escolar. É preciso ampliar o espaço da interdisciplinaridade, integrar os conhecimentos e práticas que se produzem e se constroem na escola e romper definitivamente com o saber fragmentado, particularizado, feito em migalhas.

Neste sentido, corroboramos as idéias de Kramer (2006) quando a autora aponta como alternativa para lidar com os problemas e desafios do cotidiano escolar discutir a nossa ética profissional, nossas dificuldades e as perguntas para as quais ainda não temos respostas, entendendo que este pensar crítico e reflexivo só terá validade se aliado a outros campos de saber, uma vez que:

Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por esta razão, o saber, enquanto expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber, quando se der interdisciplinarmente.

³⁷ Assevera-se que quando falamos em demandas e situações que emergem no cotidiano escolar estamos nos reportando aos elementos constitutivos das expressões e manifestações da questão social, objeto de trabalho do Assistente Social. “É ela, em suas múltiplas expressões, que provoca a necessidade da ação profissional junto à criança e ao adolescente, ao idoso, às situações de violência contra a mulher, à luta pela terra etc. Essas expressões da questão social são a matéria prima ou objeto de trabalho profissional. Pesquisar e conhecer a realidade é conhecer o próprio objeto de trabalho, junto ao qual se pretende induzir ou impulsionar um processo de mudanças. Nesta perspectiva, o conhecimento da realidade deixa de ser um mero *pano de fundo* para o exercício profissional, tornando-se *condição do mesmo*, do conhecimento do objeto junto ao qual incide a ação transformadora ou esse trabalho. (IAMAMOTO, 2000, p. 62).

Ainda que mediado pela ação singular e dispersa dos indivíduos, o conhecimento só tem seu pleno sentido quando inserido nesse tecido mais amplo do cultural. (SEVERINO, 1995, p. 53).

Outros aspectos relativos às demandas são apontados:

Nós temos assim, a clientela nossa também são mães solteiras, que o pai está impedido de ver a criança. Então chega à escola, olha, eu não quero que o pai venha visitar meu filho aqui. Não deixa o pai pegar, ele está proibido de pegar. Só que a criança às vezes quer ver o pai. Então são esses tipos de problemas, que vêm trazendo para a escola.

Às vezes, mães chegam chorando, com problemas que, na maioria das vezes, é a família que tem que estar resolvendo, decidindo e acabam trazendo para a escola. Então a gente, a escola está sendo realmente pressionada, por toda essa situação de vida que mudou muito; a gente também está percebendo que eles estão trazendo muitos problemas, é como se a escola fosse um apoio. A criança está passando mais tempo dentro da escola do que na casa dela. Passa o dia inteiro numa escola, vai à noite, às vezes, só para dormir, entende? Fica muito tempo na escola e acaba, a escola, tendo que se adequar a isso também. Porque, às vezes, a criança chega chorando, porque brigou. As adolescentes também, brigaram com o namorado. Então acabam se abrindo muito com o coordenador, com o colega; vêm trazendo para a escola os problemas. (...). A gente também tem que começar a estar aberta, a estar acolhendo e adaptando tudo isso aí. (Sujeito 2).

Novamente a questão dos conflitos e das relações familiares aparece nas narrativas. Aqui a profissional enfatiza, entre outros aspectos, o tempo que os alunos permanecem na escola, o que nos faz presumir que esta instituição necessita cada vez mais tornar-se um lugar de encontro humano, de atenção às necessidades e à história dos alunos.

Porém, não consideramos que um dos caminhos para o enfrentamento destas situações seja o de adaptar-se a tudo isso. A adaptação, o ajustamento e o equilíbrio são características constitutivas da perspectiva funcionalista com as quais a profissão tem buscado romper desde os meados da década de 60, período em que eclode, no Brasil e na América Latina, o Movimento de Reconceituação que, segundo MARTINELLI (2003, p. 144), é uma “resposta a uma crise interna da profissão, aguçada por uma “crise” estrutural e conjuntural da realidade brasileira”, que trouxe como proposta pensar a ação profissional a partir da realidade local e

nacional, a partir de um posicionamento crítico e político diante da sociedade capitalista e em defesa dos interesses das classes trabalhadoras. O Movimento de Reconceitualização é um marco histórico de renovação crítica do Serviço Social, sobretudo no que tange à denúncia e à recusa ao conservadorismo presente no seio profissional. Neste sentido é que não somos favoráveis a esta alternativa, pois a adaptação, concebida pelo viés funcionalista, tem em vista o equilíbrio do sistema e a estabilidade do mesmo, o que, a nosso ver, é impossível, uma vez que a realidade não é harmônica, porém conflituosa, não é estática, mas sim contraditória.

Ele está num outro contexto, a escola oferece o quê? Ela oferece já a bolsa, o resto não consegue mais oferecer; se ele tem assim (referiu-se às demandas) você consegue acolher poucos; por exemplo, os livros, ela não consegue, porque é a editora que arca com isso. Os livros, eu tinha uma biblioteca de livros usados; os uniformes normalmente eu tinha um monte de sacolas aqui, dava para dividir, hoje já não. Existem projetos lá (na comunidade), mas tem coisas que você não consegue, porque você precisa viabilizar, você precisa de recursos para aquilo. E aí é onde você precisa de uma alimentação, precisa - sei lá - de um trabalho que seja digitado. Você não tem um aparelho ali dentro da sua casa, e, às vezes, até um tratamento, uma terapia, uma fonoaudióloga. (Sujeito 3).

‘Ele está em outro contexto’ - assim inicia o depoimento da Assistente Social, que revela tanto as demandas dos alunos bolsistas quanto as limitações institucionais para o atendimento a estas demandas. O aluno recebe a bolsa de estudos, mas não tem condições financeiras para acompanhar as exigências e a realidade da escola privada: são os uniformes, os livros, os materiais solicitados, as pesquisas na internet... Às vezes faltam recursos até mesmo para prover suas demandas mais básicas, como a de se locomover.

Eu tento buscar, mas mesmo assim, por exemplo, (...) encaminhei, fui ao local com a criança, tal, mas a mãe fala (...) ‘eu não tenho dinheiro para a condução’. (Sujeito 3).

Aqui, parafraseando Marx (2002), devemos lembrar a todos que separam ou negam a história do materialismo³⁸ que os homens devem estar em condições

³⁸ O materialismo histórico e dialético é o método proposto por Karl Marx (1818-1883) para explicar e transformar a realidade social. Trata-se de uma perspectiva que busca compreender a totalidade da ação humana, entendida

materiais para poder viver a fim de fazer e mudar a história, mas para isso é “preciso, sobretudo, comer, beber, vestir-se, ter uma habitação, etc. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material...” (MARX, 2002, p. 35). Logo, as lacunas no processo educativo dos alunos são inevitáveis quando nem mesmo as suas necessidades básicas são supridas.

Mesmo diante desta difícil realidade, a profissional busca estratégias para enfrentar o problema, o que não é nada fácil diante da pressão dos fatores sócio-econômicos que regem a vida destas famílias e que reaparecem de forma acentuada nos depoimentos das Assistentes Sociais entrevistadas:

Então, o problema financeiro é grande; o desemprego, a separação. Têm surgido até brigas; alguns pontos de violência mesmo, com as alunas; elas têm uma facilidade para perder a linha entre elas! São atitudes violentas mesmo, de brigar uma com a outra, e, às vezes, um vocabulário pesado, brigas mesmo. Às vezes, mãe que vai à porta brigar com outra, entendeu? Tem acontecido. E também alguns alunos que são trazidos para nós porque há uma possibilidade de estarem envolvidos com drogas. (Sujeito 2).

Conflitos familiares, separações, angústias, violência, drogas, são questões que permeiam o cotidiano escolar, afinal, se a escola é uma dimensão da vida social, como tal não pode divorciar-se dela. A escola é marcada pelas crises que a sociedade capitalista atravessa; ela não está isenta e nem imune a estas crises. Deste modo, a Assistente Social é clara em dizer que a escola deve estar aberta a estas situações, e mais, que deve acolhê-las.

É importante ressaltar que atualmente a escola, independente de ser pública ou privada, vê-se atravessada por vários fenômenos que, mesmo não sendo novos ou desconhecidos ao universo da educação, manifestam-se de forma mais intensa e complexa como expressões da questão social na sociedade contemporânea.

(...) a juventude e seus processos de afirmação e reconhecimento enquanto categoria social, exacerbadamente, mediado pelo consumo; a ampliação das modalidades e a precoce utilização de drogas pelos alunos; a invasão da cultura e da força do narcotráfico; a pulverização das estratégias de sobrevivência das famílias nos programas sociais; a perda do atrativo social da escola como possibilidade de ascensão social e econômica; a desprofissionalização da assistência no campo educacional com a expansão do voluntariado; a gravidez na adolescência tomando o formato de problema de saúde pública e a precarização nas condições de trabalho docentes são algumas das muitas expressões da questão social. (ALMEIDA, 2003, p. 5).

É, portanto, com estas e outras expressões da questão social que os Assistentes Sociais e os demais profissionais da Educação convivem cotidianamente no contexto escolar. Os depoimentos revelam que aspectos relativos ao campo da subjetividade também fazem parte das demandas e situações que se colocam ao Serviço Social nos espaços escolares; é o que anuncia esta Assistente Social:

Uma coisa importante que eu vejo, independente da classe social, muitas famílias, muitos pais, muitos responsáveis pelos alunos buscam um atendimento com o Serviço Social também para um desabafo. Eles vêem no assistente social aquela pessoa com quem eles podem falar, desabafar, pôr para fora todo o sentimento de decepção, tristeza, angústia. (Sujeito 1).

O sofrimento não é uma condição ou predestinação das classes empobrecidas; ele perpassa a natureza humana. Em seu trabalho cotidiano, os Assistentes Sociais se relacionam com sujeitos que lhes contam suas dificuldades, seus conflitos, suas perspectivas, seus projetos, seus sonhos e até mesmo suas intimidades e, com efeito, seu trabalho é mediado pela relação humana, seja no plano individual ou coletivo; isto implica que:

O profissional não pode ser apenas “um ombro amigo”. Precisa demonstrar capacidade – e disso se orgulhar – de ter como um dos pontos de apoio o instrumental técnico-operativo concernente a sua profissão. Dessa forma, nossas relações com o usuário ganham um caráter de acolhimento, sem o perigo de resvalar para a pieguice ou para um paternalismo nada profissional. Afinal, trata-se de relações que se efetivam num ambiente de trabalho, o que pressupõe acolher, respeitar e compreender, num contexto em que ali estamos com nossa individualidade, mas também com a competência de um saber que nos legitimou para tanto. (MAGALHÃES, 2006, p. 9 -10).

Por conseguinte, é fundamental, conforme expressa o depoimento, que o usuário reconheça o Serviço Social como um espaço de escuta, respeito e acolhimento, o que faz dele um lugar qualificado para atender, intervir e encaminhar as demandas e necessidades que aí incidem.

Porque assim, a família, ela se sente apoiada com o Serviço Social. Ela sabe que é um lugar que você ouve, que hoje em dia é difícil você sentar e ouvir, uma lamúria, ou mesmo, alguma contribuição. Então hoje ninguém mais tem tempo de ouvir. Então vamos dizer, até como ética, como profissão, nós fomos instruídas também a ouvir. A gente tem paciência, tem discernimento. (Sujeito 3).

A sensibilidade é também um saber que se aprende; constrói-se no entendimento e no confronto com a realidade, por isso concebemos a escuta como um dos instrumentais técnico-operativos fundamentais ao exercício profissional. Portelli (1997a) sublinha que a arte indispensável do pesquisador é a arte de ouvir e isso cabe também ao Assistente Social, pois por intermédio da linguagem e da escuta ele influencia e pode até mesmo definir trajetórias e comportamentos; a nossa linguagem e a nossa escuta traduzem nossas intenções profissionais, são reveladoras da teoria da qual nos valem para interpretar esta realidade. A teoria se faz ação, por estas mediações, porém, ela por si só não se transforma em ação, precisa do ato humano, responsabilidade esta dos profissionais.

O Assistente Social tem uma possibilidade ímpar de aproximação da realidade cotidiana do usuário, e a “dignidade do ato profissional está em deixar o outro se colocar por inteiro” (informação verbal).³⁹ E na medida em que abrimos espaço para a escuta e mantemo-nos flexíveis a ela, nossas descobertas são sempre mais abrangentes do que o simples cumprimento de um roteiro de trabalho. É a revelação da presença humana no ato profissional, que é sempre um ato político e que se realiza com vistas a objetivos claramente definidos, pois nós não construímos nada com o outro se não aceitarmos a oportunidade de realmente conhecê-lo. Devemos ser leitores cotidianos da realidade dos usuários, de suas

³⁹ Apontamento feito pela prof. Dra. Maria Lúcia Martinelli, em sua disciplina Prática Profissional no Cotidiano II, no curso de pós-graduação em Serviço Social na PUC/SP, no primeiro semestre do ano letivo de 2007.

demandas e de suas necessidades e para isso temos que criar uma relação inclusiva.

2.7 Sobre os depoimentos...

Cada depoimento entrelaçou-se ao outro; são sujeitos individuais expressando sujeitos coletivos. São demandas que se entrelaçam, são partilhadas e vivenciadas socialmente. Narrar não é apenas um produto da voz de quem anuncia, mas de tudo o que é apreendido e experimentado socialmente. É por isso que concordamos com Khoury (2001) na sua compreensão das narrativas como práticas sociais e políticas, como resultado da experiência vivida, radicada no social e nele intercedendo. A este respeito sublinha a autora que:

Ao narrar, as pessoas interpretam a realidade vivida, construindo enredos sobre essa realidade, a partir de seu próprio ponto de vista. Nesse sentido, temos esses enredos como fatos significativos que se forjam na consciência de cada um, ao viver sua experiência, que é sempre social e compartilhada, e buscamos explorar modos como narrativas que se abrem e delineiam horizontes possíveis na realidade social. (KHOURY, 2001, p. 125).

Entender as narrativas como práticas sociais e políticas que se constroem da e na experiência social e que igualmente interpõem-se sobre ela, apresenta-nos o desafio de desenvolver procedimentos que nos possibilitem apreender também o trabalho da consciência e presentificá-la na análise histórica, pois, como bem nos lembra Karl Marx, a *“consciência é, pois, desde o começo, um produto social e continuará a sê-lo enquanto existirem homens”*. (MARX, 2002, p. 11).

Sendo assim, buscamos compreender os fatos objetivos, concretos, vistos, mas também os processos de apreensão e de interpretação da realidade sob a premissa dos sujeitos; por isso as narrativas não podem ser concebidas fora das vozes que as pronunciam. Foi o que procuramos fazer... mas, além das demandas e situações que se apresentam no cotidiano escolar, os Assistentes Sociais expressam também desafios, o que é tema e discussão para o próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O QUE PENSAM OS ASSISTENTES SOCIAIS SOBRE A PRÁTICA DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS FILANTRÓPICAS SALESIANAS E SOBRE OS DESAFIOS QUE A ELA SE COLOCAM

Eu vejo ele assim, escondido. O Serviço Social como uma porta no fundo. Onde existe, mas está bem ali, é lá no fundo, onde o acesso é limitado, nem todos têm conhecimento de que aquela porta ali é o Serviço Social e que através do Serviço Social muita coisa pode ser mudada, alcançada, na escola.

(Sujeito 1)

Quais seriam os motivos que levam o Serviço Social a tornar-se lugar escondido, uma porta de fundo dentro das escolas filantrópicas salesianas? A isenção fiscal da qual a Congregação é portadora lhe confere o papel de co-executora das políticas públicas no que tange à **garantia dos direitos constitucionais**, neste caso, o direito à educação. Aqui se registra que entre as competências atribuídas legalmente ao Assistente Social cabe-lhe “elaborar, coordenar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos de administração pública direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares⁴⁰, com vistas à garantia e ao aprimoramento destas políticas, logo, não deveria - associado à área educacional - constituir-se porta de entrada nestas instituições?

O Serviço Social existe, confirma a profissional, mas o seu acesso é limitado. Novamente recorreremos à questão do caráter filantrópico destas instituições. Utilizando-se de recursos governamentais para a prestação dos seus serviços assistenciais e educacionais, estes devem ser publicizados, ou seja, todas as ações/recursos/serviços que compõem o campo da filantropia devem tornar-se conhecidos, pois esta é uma prerrogativa legal.

⁴⁰ Lei nº. 8.662 que dispõe sobre a profissão do Assistente Social e dá outras providências.

No Título III do Código de Ética profissional do Assistente Social (Lei 8669/93), o qual referenda suas relações com os usuários, é mencionado que compete ao profissional democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional, como um dos mecanismos indispensáveis à participação dos usuários. Diante disso, observa-se que tanto a Lei que regulamenta a profissão do Assistente Social quanto o Código de Ética que a informa são dimensões a serem consideradas entre os profissionais e as referidas instituições empregadoras.

A profissional finaliza seu depoimento na epígrafe deste capítulo com certo sentimento de frustração ao explicitar que: *“nem todos têm conhecimento de que aquela porta ali é o Serviço Social”*, mas ao mesmo tempo mostra-se convicta de *“que através do Serviço Social muita coisa pode ser mudada, alcançada, na escola”*, ou seja, que é uma profissão que pode, efetivamente, pela mediação dos seus conhecimentos, saberes e habilidades, e, sobretudo, pelo viés das políticas sociais, contribuir para a reprodução material, social e espiritual⁴¹ dos usuários, objetivando ampliar seus direitos e sua proteção social.

Instigados por suas considerações, perguntamos por que vê o Serviço Social escondido, uma porta de fundo; ao que responde:

Porque na escola, a ênfase maior é dada para o corpo pedagógico e docente. Infelizmente não é percebida a presença do Serviço Social dentro da escola como um trabalho de profissionais que também têm um preparo e também têm todo um... Têm todo um preparo mesmo para estar atuando com o pedagógico. Então ele fica separado, tem essa separação. É onde o que fala mais forte na escola é o pedagógico. (Sujeito 1).

Convém mencionar que a contratação do trabalho do Assistente Social nas escolas filantrópicas salesianas ocorre pela necessidade de se ter um profissional qualificado para atuar no Programa de Bolsa de Estudos e não para compor a equipe educacional e pedagógica. O fato da implantação do Serviço Social no espaço escolar brasileiro ainda não ter se tornado lei federal dificulta o conhecimento de suas atribuições e objetivos neste espaço e as práticas isoladas

⁴¹ Entender o aspecto “espiritual” não na sua dimensão religiosa, mas no campo da consciência, da emancipação, do desenvolvimento de suas potencialidades.

tornam-se experiências endógenas, fazendo com que os profissionais da educação encontrem dificuldades para entender o papel do Serviço Social neste espaço sócio-ocupacional, que, sem dúvida alguma, não deve limitar-se ao atendimento dos alunos bolsistas e de seus familiares.

A própria organização do sistema escolar no Brasil não contempla a presença deste profissional em seu quadro de funcionários; esta é uma discussão que tem sido objeto de análise e de muito debate nas últimas décadas⁴².

No Título VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que trata sobre os recursos destinados à educação, especificamente no Art. 71, é mencionado que não se constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com “programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social”, ou seja, a própria lei vem na contramão da luta da categoria profissional em tornar legítima sua inserção nos espaços escolares e tem anuência em interesses e conluios políticos.

A este respeito, a tese de Martins (2007) é exemplar em nos confirmar tal realidade; ao pesquisar sobre a inserção do Serviço Social no âmbito educacional nos municípios paulistas constatou que dos 645 municípios apenas em 37, ou seja, 5,73% contam com a presença do Serviço Social nesta área, e que dos 37 municípios pesquisados, em 25 destes os assistentes sociais trabalham na área da educação infantil, ou seja, há um número expressivo de profissionais atuando nesta modalidade de ensino. Sobre esta questão, a História tem o que nos dizer...

É que tal concentração é resultado da história de atendimentos em creches e pré-escolas no Brasil que se caracterizam por dois setores de políticas públicas, o da Assistência Social e o da Educação. A criação do Projeto Casulo⁴³ pela antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA) - instituição do governo federal - nos anos 70, favoreceu a expansão do atendimento em creches e pré-escolas em todo o território nacional. Com a extinção da LBA, em 1995, os programas de apoio às creches e pré-escolas passaram a ser desenvolvidos principalmente pela Secretaria de

⁴² Vale ressaltar que está tramitando deste o ano de 2003 na Câmara Federal um Projeto de Lei que solicita a contratação de Assistentes Sociais e Psicólogos na estrutura escolar, por considerar a importância destes profissionais neste campo de trabalho. Projeto de Lei nº 837, de 2003 (Apensados os PL nº 1.497, de 2003, nº 1.674, de 2003, nº 2513, de 2003, nº 2855, de 2004, e nº 3154, 2004). Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ressalta-se que anteriormente a esta data outros projetos de lei que tratavam desta solicitação foram apresentados.

Assistência Social (SEAS), hoje Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as creches e pré-escolas foram incluídas na Educação Infantil, modalidade de ensino compreendida como a primeira etapa da educação básica, sendo caracterizada como um serviço atinente à área educacional devendo, portanto, acompanhar suas normas e diretrizes.

Dentro destas normativas definiu-se que até dezembro de 1999 as creches e pré-escolas deveriam se integrar ao sistema nacional de ensino. Tal resolução fez com que a Secretaria de Assistência Social (SEAS) considerasse que estes serviços deveriam ser financiados pela Educação e não mais pela Assistência, o que resultou num documento elaborado pela SEAS através da portaria nº. 2854/2000, no qual foi estabelecido que todos os estados e municípios brasileiros estariam autorizados a transferir os recursos destinados aos serviços de creches e pré-escolas para novas modalidades de atendimentos no âmbito da assistência social, na medida em que as creches e pré-escolas fossem assumidas pela Educação.

Neste sentido, a vinculação histórica entre as creches e pré-escolas com a Assistência Social explica o expressivo número de assistentes sociais trabalhando nesta área; outros motivos também foram elencados nesta pesquisa, como o próprio processo de municipalização e descentralização político administrativa da educação nacional ocorrida após a Constituição de 1988 e a promulgação da LDB, bem como a implantação de projetos e programas de iniciativa dos governos federal, estadual e municipal. Mas, lamentavelmente, o processo de inserção do Serviço Social no contexto educacional por meio de leis que regulamentam a profissão pela compreensão de sua necessidade foi o menor índice encontrado, apesar de ser uma profissão imprescindível neste contexto. Por enquanto, compete-nos aguardar a “boa vontade e interesse político”, sem perder de vista nossas aspirações, projeções e lutas.

⁴³ O Projeto Casulo implantado pela LBA, era destinado ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos em situação de pobreza. O projeto teve significativa expansão nos anos 80, sendo operacionalizado através de convênios com instituições privadas ou com as Prefeituras. Segundo informações extraídas do site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300005&lng=en&nrm=&tlng=pt, acessado em 01 de Maio de 2007, este Projeto se ampliou sobremaneira devido a utilizar espaços físicos desocupados nas comunidades. O trabalho era desenvolvido por voluntários e funcionários sem formação específica e muitas vezes em condições precárias de trabalho.

Todavia, estes obstáculos não podem justificar nossas cisões ou nosso isolamento face à contribuição que o Serviço Social pode oferecer à educação e esta ao Serviço Social, bem como pela exigência posta na sociedade contemporânea de trabalhar sob o signo da interdisciplinaridade, uma vez que:

Nossas formações profissionais básicas não devem nos dividir, mas pelo contrário, nos proporcionar os fundamentos para a construção do saber coletivo. *É como trabalhadores que temos de nos reconhecer e juntos é que temos que atuar.* Ao não nos identificarmos como trabalhadores, sucumbimos à lógica do capital que nos divide para nos fragilizar. Permitindo-me recorrer à própria Bíblia, lembro que “quem presta atenção à experiência da vida, freqüenta o círculo dos sábios” (Provérbios, 15:31). Paradoxalmente, porém, nós intelectuais, trabalhadores sociais, docentes, parece nem sempre estarmos atentos como deveríamos, pois continuamos dividindo, fragilizando o já frágil coletivo: eu sou assistente social, você sociólogo, você filósofo, e então como vamos dialogar? Todos nós somos trabalhadores, lutamos por causas comuns e das diferenças de nossas profissões é que devem brotar as possibilidades. (MARTINELLI, 1995, p. 149-150).

Como trabalhadores sociais, partilhando projetos comuns, estes obstáculos não devem fazer sucumbir nossos princípios éticos, políticos e profissionais, ancorados na premissa de que a educação pode efetivamente contribuir para uma sociedade democrática, firmada na justiça social e em sua transformação. Para isso os profissionais que a ela se integram, participam e constroem precisam “abraçar carinhosamente a questão da cidadania. *As crianças são cidadãos* é bandeira-de-luta-transformada-em-jargão nos últimos tempos” (KRAMER, 2006, p.10) - que, de jargão e discurso abstrato, deve tornar-se um direito concreto. Este é um projeto coletivo, não uma construção individual; o enfrentamento dos problemas ligados à educação não é responsabilidade exclusiva de uma profissão e demanda o trabalho coletivo e interdisciplinar, porque oferece uma visão menos reducionista dos feitos sociais e educacionais.

É sobre esta divisão existente entre as áreas do saber que narra esta Assistente Social:

Realmente ele é limitado (...) só mesmo no atendimento de bolsa de estudos. Hoje lá no colégio, o meu trabalho é esse, ele é limitado ao atendimento de bolsa de estudos e só, fazendo avaliação sócio-econômica, fazendo ali os relatórios, mexendo com toda a documentação da filantropia, então ele é limitado aí. (Sujeito 2).

Ao procurarmos saber sua visão/desejo sobre como deveria ser a atuação do Serviço Social no contexto escolar, explicita que:

Como eu gostaria que fosse? Acho que a gente tem, assim, claro, que a gente também foi crescendo, foi aprendendo, foi dividindo experiências.

Então a própria sociedade mesmo mudou muito. Hoje existem problemas grandes acontecendo em escolas particulares que antes a gente percebia muito em escola pública. Era situação de separação, de doença, de alunos que não gostam de estudar, entendeu? Então isso era muito comum em escola pública na época, hoje não é mais. Hoje (...) os pais deixaram a escola para estar resolvendo todos esses problemas, então a gente percebe a importância dessa intervenção maior do Serviço Social junto a essas famílias. (Sujeito 2).

Mesmo considerando a prática profissional limitada ao Programa de Bolsa de Estudos e às atividades burocráticas que dele decorrem, a Assistente Social relata que se desenvolveu profissionalmente, adquiriu conhecimentos e partilhou experiências e isso lhe traz certo alento. No entanto, fica evidente que o trabalho que outrora o Serviço Social desenvolvia nestas escolas já não cabe mais para a realidade atual, *“a própria sociedade mesmo mudou muito”* afirma ela, assim como acrescentaríamos as próprias profissões. Há questões que permeiam o cotidiano das escolas privadas que, antes, eram mais presentes ou evidentes nas escolas públicas: *separações, doenças, desmotivação pelos estudos. **A sociedade mudou, esta é a resposta.***

Separações, doenças, desmotivação pelos estudos... Elementos do mal estar produzidos pela sociedade capitalista. Acirram-se os conflitos familiares, surgem novas doenças provocadas pelo estresse; excesso de trabalho, exigências por domínio de técnicas, aperfeiçoamento e qualificação profissional, competição e individualismo. Doenças causadas por fobias, transtornos psíquicos, solidão, medo. Esqueceu-se do humano, da ética, da estética, da afetividade; a lógica é o capital, o mercado.

Com relação ao aspecto suscitado pela profissional no que tange à desmotivação dos alunos pelos estudos, questionamo-nos sobre quais seriam os motivos subjacentes a este desinteresse, a este desencanto. Os mencionados acima já seriam suficientes para nos justificar e a sociedade ainda os coloca em uma

tensão paradoxal: de um lado há um discurso que sanciona a educação escolarizada com desígnio de sucesso e plataforma para uma efetiva mudança cultural; a educação é vista como a senha de acesso ao futuro, à direção mais adequada para o êxito profissional. Contudo, por outro lado, os meios de comunicação são unânimes em mostrar o elevado número de jovens formados e titulados desempregados, mal remunerados, frustrados, sem expectativas...

A profissional ainda ressalta que há uma transferência de responsabilidade e obrigações que seriam dos pais para a escola; há uma confusão entre os papéis a serem desempenhados, jogam-se pedras, culpas e atribuições e aí estaria, segundo seu relato, uma oportunidade salutar de intervenção para o Serviço Social.

Diante destes desafios a profissional aponta algumas alternativas...

Eu vejo também que se deve atuar na própria questão das bolsas de estudo, como você faz com o aluno, com a clientela de entidade, porque você quer que essa clientela melhore. Quando você faz um trabalho social, uma palestra sócio-educativa com usuários de entidade, então eu vejo que isso também seria muito importante de ser feito numa escola particular.

Porque se eles estão utilizando um benefício, por que não, também, estar orientando, revendo? Porque muitos problemas que chegam até nós são, às vezes, de má administração também. É má administração financeira.

A gente também pode contribuir nesse sentido de estar orientando, de estar trazendo palestras (...) sócio-educativas no sentido de melhorar isso para eles. Porque eles trazem problemas de separação, no que também cabem palestras, cabem orientações. Então a gente fica muito limitada no 'dar bolsa e não dar bolsa'; seria esse contato só com os pais. Eu penso que isso poderia ser alargado num trabalho um pouco... numa dimensão um pouco maior. (Sujeito 2).

Dentro da sua compreensão seria importante desenvolver um trabalho social junto aos alunos bolsistas e suas respectivas famílias, através de palestras sócio-educativas e orientações com vistas à melhoria da sua qualidade de vida. Assim como entende ser esta alternativa para os problemas relacionados à má administração financeira das famílias que recorrem ao Serviço Social para solicitar bolsa de estudos, ou mesmo nos casos de separação matrimonial.

A dimensão sócio-educativa é fundamental no trabalho do Assistente Social, mas não podemos nos esquecer de que ela pode comportar dois sentidos: o repressivo e controlador, com viés conservador ou, efetivamente, o sentido educativo que é transformador e que implica em uma “prática que se despoja da visão assimétrica dos sujeitos com os quais trabalha e que se posiciona diante deles como cidadãos, como construtores de suas próprias vidas”. (MARTINELLI, 1995, p. 147).

Palestras sócio-educativas e orientações podem contribuir sobremaneira para ampliar o conhecimento dos sujeitos, sua consciência social e política, mas para uma mudança radical em suas condições de vida material, estes elementos são importantes, mas são apenas os primeiros passos.

Retomando a questão do limite a que a profissional relata estar condicionada a sua prática no contexto das escolas filantrópicas salesianas - o Programa de Bolsa de Estudos - e a burocracia que o envolve, entendemos que de certa forma esta situação dificulta a sua possibilidade em almejar novas perspectivas de trabalho e em projetar desafios que lhe estimulem um fazer profissional criativo, correndo o risco de tornar a sua prática rotineira, reiterativa e pragmática, características estas da forma de pensamento e comportamento produzidos no cotidiano.

Ressalta-se que as formas de pensamento e comportamento produzidos no cotidiano, às quais estamos nos referindo, foram questões trabalhadas por Agnes Heller⁴⁴ (1989) e se constituem no **pragmatismo** - aspecto da cotidianidade que implica na resolução dos problemas imediatos sem o devido tempo para examiná-los na sua complexidade; é quando "temos de situá-lo o mais rapidamente possível sob o ponto de vista da tarefa colocada". (HELLER, 1989, p. 35). A **espontaneidade** como uma tendência do ato cotidiano, pois os homens agem espontaneamente, sendo levados a considerar seu ambiente como algo dado/pronto. A **probabilidade** do ato e da consequência, a ação pode ser determinada por avaliações probabilísticas suficientes para o alcance do objeto visado e esta é uma característica que indica o **economicismo**, que é a unidade imediata entre pensamento e ação, em que as idéias necessárias à cotidianidade não se elevam ao plano teórico, busca-se dar respostas ao menor tempo e custo. A **ultragerização** são os juízos provisórios que a prática, o ato cotidiano não refuta. O **precedente** –

⁴⁴ No campo da tradição marxista outros autores também se dedicaram ao estudo do cotidiano, como: Henri Lefèbvre (1991) e Karel Kosic (1976), porém, neste trabalho privilegiamos os conceitos utilizados por Agnes Heller (1989).

como explicitado pela autora, é um indicador ao comportamento e atitude cotidiana, ou seja, a partir de um precedente outros acontecimentos irão se repetir. A **mimese** que é o ato de imitar o outro e a **entonação**, que "tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros na comunicação, etc.". (Ibidem, 36).

O cotidiano para HELLER (1989) é a vida de todo homem, o espaço onde o mesmo participa da cotidianidade com todos os aspectos de sua individualidade. Este homem é, ao mesmo tempo, um ser genérico e um ser singular. Sua singularidade se expressa na maneira como manifesta seus sentimentos e, como ser genérico, é produto e expressão das relações sociais. Segundo a autora, o homem já nasce na cotidianidade, não sendo possível fazer rupturas definitivas entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. As formas de elevação deste cotidiano são apresentadas através da arte e ciência, porém, nem mesmo estas categorias separam-se totalmente do pensamento cotidiano.

Na sua análise, a forma pelo qual o indivíduo na sua singularidade poderá superar a cotidianidade (pelo menos momentaneamente/parcialmente) para atingir sua universalidade humano-genérica, terá que proceder ao mecanismo da elevação, ou seja: a homogeneização que significa a concentração das atividades humanas sobre uma única questão e suspender as outras atividades, empregando sua individualidade inteira para resolver esta tarefa. No entanto, este é um movimento que, conforme ressalta, deve ser consciente e autônomo, mas que é um processo excepcional na vida dos homens, pois mesmo o artista, o estadista e o cientista não vivem somente este processo, pois possuem também uma vida cotidiana.

Assim, outras características do cotidiano são apontadas pelos Assistentes Sociais como impedimentos a uma prática profissional mais abrangente e prazerosa:

Hoje você vê os bolsistas mais envolvidos na parte pedagógica, mas o social, ele deixa a desejar. Nessa minha prática você fica meio desestimulada. Você até corre atrás, mas não é uma constante (...) Porque querendo ou não, o burocrático te consome. Para mim ainda, é um pouco conflitante. Porque eu trabalho muito com o burocrático.

Eu gostaria de estar colocando mais a mão na massa. Trabalhando mais intensamente com a comunidade. Trazendo projetos novos para dentro do colégio. Tendo essa parceria maior até com o envolvimento das próprias irmãs.

Espaço a gente tem, boa vontade a gente tem, profissionalmente a gente tem um respaldo forte, grande. Agora, esse burocrático às vezes me deixa um pouco com tédio. E isso eu deixo bem claro até para a própria direção. Que isso me mexe muito, me deixa... Cansada! (Sujeito 3).

É conflitante para esta profissional direcionar sua prática para as atividades restritas ao âmbito burocrático e, por isso, relata que gostaria de “colocar mais a mão na massa” e isto significa trabalhar com a comunidade e trazer projetos novos para a escola, mas, para tanto, necessita do envolvimento das irmãs religiosas; nós complementaríamos dizendo que seria também necessário o apoio e a integração do setor pedagógico. Justifica que, para realizar estes projetos, a escola dispõe das condições estruturais (espaço físico), materiais e de profissionais competentes para desenvolver estas ações.

No entanto, finaliza seu depoimento como se tivesse (e foi isso que aconteceu) voltado à realidade, uma realidade que a deixa enfadada, aborrecida, que a deixa cansada...

Henri Lefèbvre (1991) ao analisar a vida cotidiana na sociedade capitalista moderna ressalta que esta é uma sociedade submetida à burocracia e que todas as instâncias estão de tal modo estruturadas e estratificadas que convertem sempre o instituinte em algo instituído e o constituinte em algo constituído, ou seja, a realidade é vista como algo dado/pronto, o que torna ainda mais difícil a reflexão crítica sobre o trabalho profissional cotidiano, pois, quando imersos a ele nossa mente não opera epistemologicamente, conferindo-nos muitas vezes a sensação de desqualificação e desmotivação profissional.

Os depoimentos a seguir direcionam-se para estes mesmos sentimentos e para as circunstâncias às quais está orientada a prática profissional dos Assistentes Sociais.

Infelizmente a gente percebe que o Serviço Social é visto dentro da escola como um campo de atuação somente para os alunos bolsistas, como se somente os alunos bolsistas tivessem necessidade de passar pelo Serviço Social. A gente percebe que essa não é a realidade. (...)

Isso é lamentável; a gente percebe que, tendo profissionais aptos dentro de uma escola na área da assistência, nós sejamos limitados no nosso campo de atuação, sendo direcionados apenas para os alunos bolsistas. (Sujeito 1).

A profissional lamenta o fato de o Serviço Social estar voltado ao atendimento privativo dos alunos bolsistas, pois argumenta que as demandas que se manifestam no cotidiano escolar não são particularidades dos mesmos. A violência, o abandono, a negligência, o sofrimento, enfim, problemas presentes na escola que não são exclusividade de uma classe social, de um segmento ou de um grupo, eles permeiam o conjunto da vida social. Em seu depoimento reafirma a fragmentação e o condicionamento do exercício profissional, questões estas corroboradas por outros profissionais entrevistados:

Separa então, eu acho assim, algumas irmãs; elas têm essa preocupação em não separar, elas têm a visão. Então elas se apóiam em muitas coisas. Outras são mais práticas, não precisa, o social vai para o burocrático e não... esse lado, ela não precisa mexer. Aí por exemplo se o pai perdeu o emprego, se faleceu algum membro, aí ela precisa do Serviço Social. (Sujeito 3).

Neste depoimento fica evidente a idéia de que há por parte de algumas irmãs - e acrescentaríamos dos próprios agentes educacionais - a preocupação em desenvolver um trabalho integrado entre o Serviço Social e a educação e este, inclusive, tem sido um dos eixos de estudo/debate do Grupo de Ação Sócio-Inspetorial (GRASPI), do qual falamos na introdução deste capítulo. Outros ainda não conseguem vislumbrar a necessidade da interdisciplinaridade e deslocam o social para o burocrático, dispensando “esse lado”, o qual compreendemos ser a dimensão educativa, pedagógica e emocional do aluno e de sua família, da intervenção profissional, ou seja, aí “ela (a Assistente Social) não precisa mexer”.

No entanto, “se o pai perdeu o emprego, se faleceu algum membro”, recorre-se ao Serviço Social. Esta associação que se faz da profissão ter como “missão” resolver ou amenizar os problemas e conflitos sociais é uma marca histórica, um rastro deixado por suas origens assistencialistas e benevolentes. Há um caráter de subalternidade conferido à profissão; nas coisas que *parecem simples* ou ligadas

ao *campo da ajuda*, então, cabe ao Serviço Social intervir; isso nos remete lembrar que:

Aprender, pois, o sentido político-social do Serviço Social supõe ir além da máscara social através da qual esta prática se apresenta na superfície da vida social; como um mero conjunto de ações intermitentes, burocratizadas, dispersas, descontínuas, dotadas de um pseudocaráter filantrópico, marcadas pelo fornecimento dos chamados benefícios sociais, podendo ser realizadas por qualquer pessoa, independente de sua qualificação técnica e intelectual. Parece-me que este mundo é o das aparências necessárias, ainda que sejam meras aparências. (IAMAMOTO, 1997, p. 120-121).

É evidente que a cada profissional compete desenvolver suas atribuições específicas e que não há como intervir em situações para a qual não fomos formados ou habilitados, porém, não temos respostas para tudo e por isso precisamos dialogar. O avanço se faz através da interlocução com os diferentes; temos que ter a humildade da incompletude de nossas profissões. Ninguém é competente sozinho, o ser humano define-se na relação.

Assim, a profissional finaliza seu depoimento dizendo que:

A prevenção que a gente deveria fazer não existe. Ela existe assim, quando a ferida já está ali, dilacerada, aberta. Aí ela vai pôr a mão para pôr alguma coisa. Mas a prevenção, que seria um trabalho maravilhoso, que eu sinto, profissionalmente eu me vejo assim, um trabalho de prevenção, prevenir. Antes do aluno surtar, antes, sei lá, do pai entrar num processo de briga, enfim... (Sujeito 3).

É nas situações limite que o Serviço Social é requisitado para intervir, convocações estas históricas à profissão. A sua inserção neste espaço sócio-ocupacional acontece pela premência em interceder e responder às expressões e manifestações da questão social que incidem no cotidiano escolar e aos problemas que dificultam o processo de escolarização; é o que narra a Assistente Social:

Às vezes o aluno que precisa, o aluno que tem comportamento - dentro da escola - mais bagunceiro, então logo já se quer tirar a bolsa de estudos. Eu acho que também o caminho não é esse. (Sujeito 2).

Diante do seu relato, perguntamos à profissional se o Serviço Social intervém nestas situações junto à equipe escolar e ela responde que: “*eu acho que é... não.*” (Sujeito 2); em seguida explicita que:

Não, não... mas é uma parte da escola mesmo. Agora tem assim, um caso ou outro em que é pedida a minha contribuição. Assim mesmo, chama lá, se a pessoa não melhorar, nós vamos cortar a bolsa de estudo; mas eu acho que não é por aí. Eu acho que o trabalho não tem que ser só meu, ele tem que ser junto, na hora que eu posso; o Serviço Social pode até chamar, mas eu acho que o pedagógico tem que estar junto, ‘olha!’, alertando sobre essa situação, ‘olha, está acontecendo uma situação assim... o seu filho tem apresentado esses tipos de problemas’... Então a gente quer alertar sobre a importância. O que está acontecendo? Eu acho que tem que fazer um trabalho de alerta primeiro, um trabalho de orientação, antes de cortar a bolsa, um trabalho preventivo. (Sujeito 2).

Aparentemente este depoimento demonstra certa incoerência, porque, num primeiro momento, a profissional afirma não intervir junto à equipe escolar nas situações acima apresentadas e em seguida expõe que em alguns casos é pedida a sua contribuição. Esta aparente incoerência explica-se pelo fato do Serviço Social, nestas escolas, estar limitado ao atendimento de alunos bolsistas e a suas respectivas famílias, tanto que ao responder a nossos instigadores fica pensativa “*eu acho que é... não*”, e portanto, fala das situações que incidem no cotidiano escolar de um modo geral, mas posteriormente retoma sua fala, advertindo-nos de que nos casos de alunos bolsistas, ou como mesmo afirma “*um caso ou outro*”, aí sim o Serviço Social é acionado.

Arroyo (2004) chama-nos atenção para o fato de que atualmente os problemas relacionados à conduta dos alunos nos preocupam mais do que os problemas de aprendizagem e com isso transferiu-se o foco dos processos cognitivos aos processos morais, pois os problemas comportamentais desafiam a todos e exigem mudanças nas posturas educativas; diante desta problemática o autor questiona se não seria antipedagógico, “*condená-los, cortar logo na raiz...*” (ARROYO, 2004, p. 46).

É fundamental que tenhamos uma compreensão social sobre os problemas associados à conduta dos alunos, pois não podemos olvidar que eles reproduzem a

violência instaurada nas relações sociais presentes na sociedade capitalista. Há uma crise de valores que regem estas relações, a ética, o respeito e a solidariedade tornaram-se elementos anacrônicos e demodês nos dias atuais e a escola é o *locus* privilegiado para trabalhar e resgatar estas questões, mas, para isso, precisa constituir-se referência para as questões sociais que envolvem a infância, adolescência e juventude.

Em seus depoimentos as Assistentes Sociais mencionam a importância do trabalho preventivo e que ações deste cunho são possibilidades fecundas da prática profissional, pois permitem evitar que as situações apresentadas tomem o vulto ao qual se referem. O trabalho social, numa perspectiva de prevenção, remete-nos a pensar nas próprias diretrizes da Política Nacional de Assistência Social na perspectiva do Sistema Único da Assistência Social (SUAS). O texto sublinha que cabe a esta política não só suprir necessidades, mas criar estratégias de prevenção e redução de danos, monitorar as populações em risco e prevenir a incidência de agravos à vida em face às vulnerabilidades. É o que, implicitamente, está contido em suas propostas, porém, percebem a necessidade do envolvimento de toda a equipe para o desenvolvimento deste trabalho.

Eu não digo assim a equipe, mas eu acho assim, a equipe profissional que nós temos - professores, eles teriam que estar mais envolvidos com o nosso trabalho para eles estarem entendendo quem eles têm em sala de aula. Alguns professores têm esse feedback, têm essa sensibilidade, mas outros pela própria situação do aluno, o bairro onde mora, às vezes aquela criança não tem condições até de trocar um uniforme, de apresentar um lanche, uma cartolina. (Sujeito 3).

O Serviço Social ocupa-se em saber não apenas o que se passa dentro da escola, mas entre a saída e a volta a ela, é o que revela o depoimento desta profissional. As condições em que vivem os alunos, e como isso afeta seu aprendizado, seus projetos de vida e seus sonhos precisam fazer parte da agenda escolar; estas questões devem interrogar o nosso compromisso ético profissional, pois não há como permanecermos alheios aos sofrimentos e às necessidades dos alunos, aos seus tempos, ciclos, trajetórias e a seus contextos concretos, portanto, buscar “conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática

educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente, então, podemos perceber o que sabem e como sabem”. (FREIRE, 2005, p. 79).

E você, ali dentro, poderia estar amenizando esse conflito, ou se não fosse amenizar, ir dando toque: ‘olha, espera aí, está acontecendo isso, isso, isso’, mas você tendo uma postura profissional e pessoal. Você não pode estar batendo de frente com algumas pessoas que não têm essa sensibilidade. Mas você, conhecendo o meio-de-campo, saber levar aquilo, muitas vezes, para um coordenador, para a direção, pode contribuir com o aluno. Agora, aqui, eu não digo para você que isso não é conflitante. (...) Você consegue alguns caminhos, não todos. Mas alguns caminhos sim; quando eu estou ali, mais direto com os professores, eu até ouço, depois no momento x, eu vou e me coloco. (Sujeito 3).

Esta narrativa convoca-nos a refletir sobre alguns aspectos que consideramos cruciais. Ora, conforme já mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, o Serviço Social, em seus primórdios, foi requisitado para o exercício de atribuições direcionadas à harmonia das relações sociais e estas requisições parecem resistir até os dias atuais. Há em seu depoimento uma preocupação em não provocar ou instigar desavenças e, para tanto, utilizam-se estratégias com vistas aos seus objetivos: **contribuir com o processo de escolarização do aluno**. É ‘conflitante’, relata a profissional, pois consegue alguns caminhos, não todos. A este respeito ressalta-se que:

(...) o assistente social, em função de sua qualificação profissional, dispõe de uma relativa autonomia teórica, técnica e ético-política na condução de suas atividades. Todavia essas dependem de meios e recursos para serem efetivadas, os quais não são propriedades do assistente social, visto que se encontra alienado de parte dos meios e condições necessárias à efetivação de seu trabalho. Assim, os meios e as condições em que se realiza o trabalho – como, por exemplo, as diretrizes ditadas pelas políticas sociais públicas ou empresariais, as relações de poder institucional, as prioridades políticas estabelecidas pelas instituições, os recursos humanos e financeiros que se possam mobilizar, as pressões sociais etc. – não se afiguram como “condicionantes externos” ao trabalho profissional. Ao contrário, são condições e veículos de sua realização, indispensáveis como elementos constitutivos desse trabalho. (IAMAMOTO, 2000, p. 99-100).

Isto posto, convém assinalar que esta relativa autonomia da qual o Assistente Social dispõe para o exercício de suas atividades forma uma unidade contraditória que se expressa, muitas vezes, no descompasso entre as intenções do fazer

profissional e os resultados efetivos deste fazer, o que nos convoca a entender que a prática do Serviço Social é tensionada por interesses de classes sociais incompatíveis “em meio a uma relação complexa e contraditória, onde estão em jogo múltiplas determinações, de natureza macrossocial, que não só as influenciam, como na verdade, as constituem”. (MARTINELLI, 2004, p. 2, tradução nossa).

Há, entretanto, um risco em conceber que o Serviço Social “*ali dentro poderia estar amenizando esse conflito*” (Sujeito 3). Em tudo o que está relacionado ao aluno, que não se encontra no padrão estabelecido pelo sistema escolar, cabe ao Serviço Social intervir? Ou seja, ao discutirmos o projeto educativo da escola todas as questões sociais são automaticamente transferidas para o Assistente Social resolver ou para o Orientador Educacional (como ocorre na maioria das vezes) e, diante disso, o professor pode não se comprometer com estas questões (ou nem lhe é dada esta possibilidade), ou seja, não se envolver por inteiro neste processo...

O depoimento que se segue confirma a análise que o Serviço Social faz sobre a relação intrínseca entre a realidade social do aluno e sua vida escolar; esta é uma leitura muito marcante e presente nos depoimentos dos Assistentes Sociais entrevistados.

Então eu vejo essa grande demanda - a gente poderia atuar junto a muitas famílias que estão empobrecendo, o que reflete no contexto do aluno – ali, no dia-a-dia na escola, e infelizmente a gente é, digamos assim, cortada dessas situações. O Serviço Social não é visto como se pudesse estar ali junto, encaminhando, acompanhando a família até ela conseguir a fase de superação. (Sujeito 1).

Tanto este depoimento quanto o anterior nos advertem para duas questões essenciais: a primeira é sobre a importância de estarmos atentos para a realidade social dos alunos, porque o contexto e o tempo em que vivem interferem e condicionam sua vida escolar de um modo geral; depois, é-nos anunciada a relevância do Serviço Social atuar com o setor pedagógico para acompanhar estas situações. São falas que anunciam indicativos valiosos para refletirmos criticamente sobre a dinâmica do trabalho desenvolvido nestas escolas, mas que também denunciam a divisão existente no processo educativo.

O campo da educação escolar se prestou facilmente a recortes de responsabilidades. Uns entendem do currículo, outros da didática, outros da gestão escolar. Nas escolas a maioria se ocupa dos saberes escolares, das competências e de seu ensino. A alguém teria sido passada a responsabilidade pelas condutas? Ao menos as condutas que se relacionam com os processos e problemas de aprendizagem ficaram por conta dos orientadores e psicopedagogos. Essa tendência a segmentar os processos educativos terminou por segmentar os profissionais da escola e sua formação. Na base de todo esse repartido de responsabilidade está uma visão segmentada do ser humano. Quando fracionamos o ser humano umas dimensões adquirem maior relevância do que outras em sua formação. Algumas ficam esquecidas ou secundarizadas. (ARROYO, 2004, p.145).

Não seria sobre estas dimensões esquecidas ou secundarizadas que estão falando estas profissionais? Não nos estão chamando atenção para isso?

E também eu acho que a gente teria que estar atuando mais diretamente com o pedagógico. Nossa, ia ser uma conquista muito grande na área social. Porque hoje você não vê só o lado cultural da criança. Hoje o social está envolvido e muito. A família hoje é um peso, vamos dizer, se a gente for pensar bem, a família é um peso. A família pode não ter como trazer esse aluno para a escola. Essa família muitas vezes pode estar passando por alguma coisa, enfim, que esse aluno está tendo um fracasso escolar. (Sujeito 3).

A profissional enfatiza a necessidade e a importância do Serviço Social atuar dentro do contexto escolar em consonância com o setor pedagógico e apresenta esta possibilidade como uma grande conquista para a área social; aqui sublinhamos que não só para esta área, mas, sobretudo, porque a partir desta aproximação é possível qualificar os serviços prestados aos alunos e a suas famílias, pois mais do que nunca revigoram-se as teorias e as experiências que indicam para a unidade do saber, para a articulação das disciplinas e para o trabalho coletivo como resposta e resistência à tendência universal de fragmentação e fragilização das relações sociais. Esta integração, argumenta a Assistente Social, faz-se necessária porque “hoje o social está envolvido e muito”, mas não só hoje, como historicamente esteve envolvido, ou melhor, o social é uma dimensão da prática educativa, portanto, a experiência escolar mistura-se à experiência da vida; elas são inseparáveis; sobre isso nos faz refletir Paulo Freire:

Como contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias deles. De que forma entender as dificuldades durante o processo de alfabetização de alunos sem saber o que se passa em sua experiência em casa, bem como em que extensão é ou vem sendo escassa a convivência com palavras escritas (não só com as palavras escritas, mas suas relações familiares, seus sentimentos, suas demandas) em seu contexto sócio-cultural? (FREIRE, 2005, p. 111).

A família é também parte integrante deste processo; ela entra para a escola com o aluno e o peso da família ao qual a profissional se reporta não é em seu sentido negativo, ao contrário, ela enfatiza a “força” que a família tem sobre o bem estar e o desenvolvimento moral e humano dos seus membros. A Assistente Social entende a família como o espaço primordial de amparo, apoio e afeto, extensão da sociabilidade, da construção de relações de pertença e identidade, e por isso complementa seu depoimento afirmando que a família “*é o emocional, psicológico, ela é tudo*” (Sujeito 3) e, diante disso, registra a importância da escola aproximar-se das famílias.

Eu acho que a gente teria que estar fortalecendo essas famílias, trazendo-as mais para dentro da escola. Isso eu acho que é um trabalho, é um desafio grande. (Sujeito 3)

Indicativos, proposições e preocupações são elementos expressivos nos depoimentos dos Assistentes Sociais sobre a prática profissional que desenvolvem nas escolas filantrópicas salesianas e os desafios que a ela se colocam.

Dentro do Serviço Social, um desafio grande é ter um projeto de estar envolvendo a comunidade, porque a nossa comunidade, em si, é uma comunidade muito carente. (...) De abrir as portas e a gente conseguir um espaço para que isso se concretize, sei lá eu, um curso profissionalizante, alguma coisa assim; eu vejo que as crianças da própria comunidade não têm um lazer. Então seriam coisas tão básicas e fáceis. (Sujeito 3).

É fundamental entender a escola como espaço de exercício de participação e de organização da comunidade; neste sentido, afirmar o seu compromisso social com a democracia e a cidadania exige que suas ações também se voltem ao contexto comunitário. Os estudos sobre o envolvimento da escola com as questões

sociais da comunidade comprovam que experiências exitosas estão se forjando nesta área, seja para diminuir a evasão e a violência escolar, para estimular os estudos, a arte, a cultura e a criatividade, ou para proporcionar momentos de lazer e mudanças significativas no comportamento dos sujeitos.

Neste sentido, sua narrativa aponta para uma perspectiva imprescindível à prática do Serviço Social no contexto escolar e, assim, outras também são explicitadas:

No Serviço Social, Lindamar, o desafio grande é fazer valer o direito, porque sempre foi entendido como prática caritativa, como benesse. O Serviço Social nunca foi entendido como realmente um direito, mesmo depois que ele passou a ser lei. Então eu acho que um grande desafio realmente é fazer valer esse direito, é garantir, porque o direito já tem, o direito já existe. (...) As leis já existem. Isso na própria Constituição já se fala, em igualdade, de credo, de cor, de raça. Então isso não é de hoje, só que para fazer valer é que é difícil. Então é um desafio sim, do Serviço Social. (Sujeito 2).

Na verdade a confusão que se faz, ou ainda poderíamos dizer, a relação que se faz é entre a Assistência Social e as práticas assistencialistas, de caráter filantrópico. Como o Serviço Social desde as suas origens atua diretamente nesta área, comumente as pessoas relacionam a Assistência Social com o Serviço Social como se fossem a mesma coisa. O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, regulamentada pela Lei Nº. 8.662 de 07 de julho de 1993 e a Assistência Social é uma política pública.

No entanto, há uma confusão que precisa ser rompida entre tal política e suas práticas históricas vinculadas ao clientelismo, ao assistencialismo e à caridade. O clientelismo é uma relação política ligada ao coronelismo; símbolo de autoritarismo e impunidade, em que se reproduz uma relação análoga entre servo/senhor; já o assistencialismo trata-se de ajuda, e a caridade é benevolência. O problema é que, até 1988, a Assistência Social no Brasil foi concebida desta forma e praticada como um conjunto de ações pontuais, setorializadas e fragmentadas⁴⁵ o que acabou gerando estes embaraços.

⁴⁵ Isto não significa que a prática da assistência social no Brasil tenha rompido com estas marcas e confusões, ao contrário, elas ainda estão presentes. Porém, hoje há o reconhecimento legal desta política como um direito

Com a promulgação da Carta Magna, a Assistência Social é inserida no tripé da Seguridade Social, ou seja, no sistema de proteção nacional do país e como um pilar deste sistema ganha status e reconhecimento e passa a ser entendida como uma política pública não contributiva, como dever do Estado e direito do cidadão. Em 1993 é regulamentada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) para dispor sobre a organização desta política, determinando princípios, diretrizes, objetivos e a sua gestão. O grande avanço desta Lei foi o princípio introduzido de gestão pública e participativa e a descentralização político-administrativa, marcando o trânsito do clientelismo, assistencialismo e da caridade para o campo dos direitos sociais, da universalização e da primazia do Estado pela condução da política de assistência social.

Desafios, dúvidas e buscas... Elementos que se traduzem nos depoimentos dos Assistentes Sociais...

Eu acho que a gente tem que estar caminhando, como nós comentamos. O que nós vamos fazer? Qual vai ser, não digo a nossa função, mas quais serão algumas diretrizes que você possa estar assumindo; 'ó, eu vou fazer isso, isso, isso, além do burocrático', mas sem estar invadindo nenhuma área. (Sujeito 3).

Estes são os desafios: além das atividades burocráticas, o Assistente Social pode contribuir para ampliar e qualificar o processo educacional e pedagógico do aluno, sem invadir *nenhuma área*, uma vez que:

Sua inscrição na organização do trabalho coletivo nas instituições educacionais não tem se sobreposto a de nenhum outro profissional, visto que o estreitamento da interface entre a política educacional com outras políticas sociais setoriais tem, historicamente, levado ao reconhecimento da necessidade de uma atuação teórica e tecnicamente diferenciada daquelas desempenhadas pelos professores e profissionais da educação de um modo geral. (ALMEIDA, 2003, p. 6).

É sobre esta atuação teórica e tecnicamente diferenciada que narra a Assistente Social:

social. Segundo Yazbek, especialista nesta temática, a "assistência é, pois, como as demais políticas no campo social, expressão de relações sociais que reproduzem os interesses em confronto na sociedade. Reproduzem, portanto, a exploração, a dominação e a resistência, num processo contraditório em que se acumulam riqueza e pobreza". (YAZBEK, 2003, p. 22).

E não só o cobrar do financeiro, de uma secretaria, ou até cobrar do próprio aluno em termos de conteúdo. Porque se você não for um orientador, não for sensato, ele não sabe o que aconteceu lá (...) ele não tem, não digo que ele não tenha sensibilidade, mas ele não está preocupado... se o pai perdeu o emprego ou não. Ele vai querer o livro no dia seguinte, ele vai querer a cartolina no dia seguinte, ele vai querer que o menino tire a nota dez, ou vinte, ou... (Sujeito 3).

Muitos profissionais da educação têm a sensibilidade e a preocupação em entender a realidade social dos alunos, porém, eles também precisam responder e dar conta das atividades que lhes foram delegadas, dos conteúdos a serem cumpridos. Arroyo (2004) destaca que a organização do sistema escolar permanece radicada em suas práticas de origem, baseadas na lógica temporal, seriada e linear que objetiva a transmissão do conhecimento ordenando o tempo do aluno e do professor em torno dos conteúdos a serem seguidos, sendo a partir daí que decorrem a organização das séries, disciplinas, grades, sistemas de avaliação, retenção e recuperação.

Esta organização do sistema escolar apóia-se no caráter precedente e acumulativo dos conteúdos escolares; o que ensinar primeiro, o que ensinar depois e vincula-se sob conjecturas de ritmos de aprendizagem, ou seja, os alunos devem dominar em um determinado tempo os conhecimentos e habilidades transmitidas, ao contrário são retidos ou sujeitos às classificações: *os atrasados, os inadaptados ou indisciplinados*. Trata-se, segundo o autor, de uma lógica que presume a simultaneidade das aprendizagens e se dispõe a partir de tempos predefinidos para aprender, escrever, sistematizar e cumprir tarefas.

Os rituais, o enquadramento temporal dos conteúdos, dos alunos e mestres tudo tão amarrado, tão solidamente arquitetado deste a Renascença, a ponto de que depois de quase cinco séculos de escola moderna ela continua tão sólida quanto um sólido casamento renascentista. Uma lógica temporal tão sólida e amarrada que resistiu a novos conteúdos, novos alunos (as), novos mestres ou novas concepções progressistas de educação. A motivação mais determinante e permanente parece ter sido e continua sendo: a conformação de um protótipo de criança, adolescente e jovem, e a seleção mais moral e social do que intelectual. Objetivos atrelados ao enquadramento temporal institucionalizado, objetivos que continuam muito pesados ainda no sistema educacional atual e na cultura docente. (ARROYO, 2004, p. 200).

A configuração de um modelo ideal de aluno; a permanência na lógica temporal e conteudista é o que revela o depoimento da profissional:

Bom, a meu ver seria assim, aquele aluno que vai para a escola e que é o aluno “dez”. Há um discurso que diz assim, que não importa que o aluno não seja ótimo, são consideradas as limitações dele. Mas isso na realidade, no dia-a-dia, não acontece. (...) Me lembrei de um aluno que veio da rede pública, era um aluno brilhante, então ele se tornou, até para os professores, espelho, porque ele era um bom aluno. (...) Por isso ele teve toda essa consideração e virou referência para a escola. Agora, se fosse um outro caso, em que o aluno apresentasse alguma dificuldade... (Sujeito 1).

O sistema escolar organizou-se historicamente para atender o aluno ideal, o que aprende e que corresponde às expectativas da escola, suas regras, normas e os conhecimentos instituídos e, quando isso não ocorre, ou as escolas convivem com a diversidade ou submetem-na a um padrão que a anule, compelindo os alunos a se adequarem aos preceitos escolares; aqueles que destoarem da “padronização normativa, aqueles que não seguirem o ritmo e a seqüência cairão na “anormalidade”, seja em sua área negativa - os “atrasados”, os “manter”, os fracassados, os reprovados (SACRISTÁN, 2001, p. 87) - ou ainda, conforme ressalta o autor, “seja em sua área positiva - os “adiantados”, os “superdotados”, os notáveis e destacados - (Ibidem).

Destarte, as instituições escolares, ao reproduzirem estas práticas de classificação, padronização e disciplina, continuam operando com identidades atribuídas e, por conseguinte, fomentando “práticas reiterativas, reificadas, sem afinidade com o momento histórico e social...” (MARTINELLI, 2005, p. 8).

Trata-se de práticas que podem ter sido válidas no passado, mas não apresentam sentido no presente. Porém é uma característica das tradições perpetuarem suas práticas e considerá-las adequadas permanentemente. “As tradições criam hábitos que tendem a fazê-las sobreviver além do tempo em que tiveram sentido e vigência, tornando-as obsoletas”. (SACRISTÁN, 2001, p. 99).

Quando instituídas por esta lógica, as instituições escolares esperam que os profissionais que atuam nestes espaços trabalhem sob esta diretriz. Portanto, ao

sucumbirem a ela, acabam por desenvolver práticas residuais e fragmentadas, marcadas pela heteronomia, pela ausência de visibilidade quanto à identidade profissional e pela fragilização e despolitização de suas ações profissionais. (MARTINELLI, 2005).

Dentro do exposto ARROYO (2004, p. 37) ressalta que a escola “suas disciplinas e os mestres surgiram historicamente como dispositivos sociais para dar conta de uma representação da infância que a sociedade quebrou e que agora as próprias crianças e adolescentes mostram quebrada e invertida”. Porque os alunos são outros, estamos em outro momento histórico e a formação docente foi cunhada em um imaginário ingênuo e irreal que, segundo o autor, esteve centrada ao longo do tempo em algumas metáforas, como as das massinhas e plantinhas, ou seja, em alunos moldáveis e maleáveis, bem como direcionadas à transmissão de conteúdos e métodos, porém, estas metáforas e lógicas perderam o seu significado, porque os alunos são outros, a vida os tornou diferentes, o que implica repensá-las a partir das trajetórias e tempos próprios; romper com a identidade atribuída e assumir a possibilidade de construir novas identidades, novas formas de fazer e falar a prática escolar e, partilhando das idéias de KRAMER:

Coloco-me, assim, contra as tipificações a que são submetidos os professores e suas práticas quando se buscam “leis científicas”, pois cada vez que procura neles o típico e o classificável, minimiza-se sua heterogeneidade. O que pretendo é buscar uma outra análise da prática escolar. Quero um outro “falar” que, dirigindo ao dia-a-dia da escola, ao trabalho realizado por professores e alunos, dê conta de captar “cores e formas” lá existentes e que, em geral, se apagam quando observadas a partir de uma visão estereotipada e reducionista. (KRAMER, 2006, p. 31).

A escola não foi instituída para trabalhar com a diversidade e a singularidade dos sujeitos, e nem tampouco estimulada para tanto; estes são elementos contemporâneos que muitos profissionais estão discutindo e trazendo para o debate político e social, a exemplo da educação inclusiva de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências físicas e mentais e da vasta literatura sobre a questão em voga.

Cada um tem um jeito de ser. Então ele precisa ser aceito. A gente precisa estar aberta para estar aceitando isso aí. 'Ah, mas a nossa escola não está preparada', então nós temos que nos preparar, (...) porque esses problemas estão sendo mais comuns, inclusive as leis estão toda aí; o direito dos portadores de deficiência já é lei. (...) Eu vejo que é muito importante realmente a gente estar tendo essa visão, abrindo para isso, para começar a pensar nisso aí mesmo. (Sujeito 2).

No entanto, o que se sabe é que mesmo com todo o esforço de educadores e intelectuais para alterar este quadro, há uma propensão nos espaços escolares para a homogeneização; os alunos devem situar-se dentro daquilo que a escola considera normal; não se admitem muitas diferenças, ser muito diferente implica ser julgado, rotulado e estereotipado.

Esta função normalizadora estabelece um mecanismo que define o êxito para os que se incluem na norma e a exclusão para os que ficam fora dela. Fracassar neste contexto, num contexto inclusive que define como um direito universal a escolarização, significa uma condição interna, uma culpa pessoal, foi o sujeito que não se adaptou às normas e não atingiu os resultados esperados. “Assim, {a escola} legitima-se como instituição que oferece oportunidades para todos, ainda que não ofereça a todos a mesma coisa”. (SACRISTÁN, 2001, p, 79).

Neste sentido a escola pode tornar-se um espaço de reprodução do preconceito e discriminação – ao valorizar apenas o aluno que atende a suas normas e que domina os conhecimentos transmitidos – este processo pode ser inconsciente sem que ocorra a problematização ou a tentativa de desnaturalização do mesmo. A escola passa a ser um instrumento de naturalização e perpetuação de práticas discriminatórias, apesar de privilegiar o discurso da igualdade.

A este respeito CANDAU (2003, p. 24) assinala que, ainda que valores como “igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e esteriótipos também integrem o cotidiano escolar”. Por isso a necessidade premente de reconhecer a existência desta problemática, não silenciar e problematizar sobre ela, bem como definir e avaliar criticamente o projeto político pedagógico adotado pela escola, pois este vai refletir a sua identidade e a

sua direção e, conseqüentemente, as práticas educativas, sociais e os valores veiculados no seu interior.

Sem dúvida, a educação escolarizada pode favorecer o processo de democratização social, mas a sua consolidação é incompatível com um tecido sócio-cultural impregnado de preconceitos, desigualdades e intolerância, substratos das relações assimétricas e de uma sociedade onde as relações mercantis se sobrepõem às relações humanas. Neste contexto, a escola pode ou não se constituir um espaço importante para o desenvolvimento de mentalidades, saberes, valores e práticas orientadas para a superação desta problemática presente em nossa sociedade.

Diante dos depoimentos das Assistentes Sociais entrevistadas evidencia-se também que a singularidade, outro aspecto emblemático na escola, em vez de ser considerada como um componente positivo, como potencialidade criadora, é convertida em um problema. Considerar a individualidade dos sujeitos e os modos particulares como aprendem demanda novas posturas educativas e, conseqüentemente, exige uma revisão na formação dos educadores, no projeto pedagógico e nos conteúdos curriculares.

O trato dado a esta diversidade de vivências culturais dos alunos poderá ser determinante de como e quando aprendem. Situar as aprendizagens nesta direção nos distancia das tradicionais classificações de alunos em lentos e rápidos, com distúrbios ou como problemas ou não de aprendizagem. Classificações que culpabilizam os educandos quando o problema está nas nossas opções por respeitar ou não seus tempos humanos. (ARROYO, 2004, p. 221).

Conferir um trato diferenciado a essa diversidade na trajetória humana dos educandos é uma forma de se comprometer com o direito social do qual são portadores. Porém, há uma tendência na sociedade contemporânea em classificar os sujeitos para entendê-los melhor, é próprio do pensamento cartesiano presente ainda em nossa sociedade esta forma de produzir conhecimentos, de entender o homem distanciado da realidade social.

O pensamento cartesiano foi fundamentado com bases no método proposto por René Descartes (1596-1650), filósofo francês, físico e matemático, conhecido como o pai da matemática moderna, que teve como objetivo sistematizar um método

para encontrar a verdade nas ciências, baseando-se somente no que é conhecido e indubitável.

O método cartesiano, assim denominado, consiste no ceticismo metodológico que é a suspensão das idéias que se realizavam através dos saberes que advém da sensação, imaginação e memória, bem como a suspensão do juízo afirmativo ou negativo, sobretudo relacionado a assuntos metafísicos.

Descartes teve como ponto de partida para a elaboração de seu método a valorização da racionalidade humana, questionando dogmas, valores e conhecimentos produzidos na Idade Média, empregando a razão e a verdade como base para a elaboração do princípio científico.

Sua filosofia, junto ao empirismo,⁴⁶ procurou romper com a tradição medieval ao propor que a natureza poderia ser controlada através dos instrumentos da ciência, baseando-se na concepção de que o conhecimento não pode ser alcançado pela inspiração, por crenças ou por preceitos religiosos, mas por meio de uma investigação sistemática.

Para o filósofo só era possível produzir uma ciência exata através de um conhecimento lógico e para tanto indicou a matemática, pois acreditava ser o único caminho que apresentava validade universal por gozar de perfeita racionalidade. A exatidão obtida através de uma proposição matemática, levou-o a pensar que toda ciência deveria atingir esse tipo de aplicabilidade e estruturar suas noções sobre esta única base: a matemática, por ser um sistema que apresentava uma estrutura sólida e segura⁴⁷.

Seu método consistia em decompor a realidade observada em partes exatas e objetivas; para atingi-lo propôs o princípio da dúvida como forma de se chegar à verdade e a verdade para Descartes é o fundamento do conhecimento. “Assim, a filosofia de Descartes está na base do que mais tarde são denominadas pedagogias intelectualistas” (GHIRALDELLI, 2004, p. 24); este autor também acrescenta que no “século XX {e respectivamente século XXI} as posturas herdeiras desse tipo de pensamento ficarão conhecidas como pertencentes ao campo da Pedagogia Tradicional”. (Ibidem). Ressaltamos que estas posturas não se limitam ao campo da

⁴⁶ Conhecimento baseado na experiência.

⁴⁷ Informações obtidas através do site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes#Vida. Acesso em 01 de Março de 2007.

pedagogia tradicional, mas são reiteradas em escolas e por educadores que se consideram progressistas.

Contudo, é interessante ressaltar como ainda tem presença significativa entre nós a velha fórmula de produzir o conhecimento, mas assinalamos que a “ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva. (MINAYO, 1994, p. 10).

Por sua vez, a objetividade científica predominante nas ciências naturais tem influenciado as teorias educacionais e, dentro desta lógica e com o intento de manter a ordem do pensamento e das coisas, agrupa-se e ordena-se a vida social, tornando-a assim mais fácil de analisar, verificar e controlar. O aluno tem que aprender no mesmo ritmo e seqüência dos demais, comportar-se e manifestar-se dentro dos padrões escolares e, quando foge desta regra, aparecem as mais diversas patologias, transtornos e considerações.

Com base nesse olhar normalizante, deu-se a produção de uma infância “inadaptada”. Dentro da concepção de uma infância normal, surgiram as crianças indisciplinadas, as portadoras de dificuldades de aprendizagem e as “transgressoras”. Não sendo reconhecidas em suas diferenças, são excluídas, deixando de ser consideradas como semelhantes às demais crianças. Assim, com apoio em uma concepção ideal de criança, vão sendo instituídas outras infâncias. (BOSSA, 2002, p. 48).

A produção de uma infância – e acrescentamos uma adolescência e uma juventude inadaptada - é um fenômeno histórico, mas pelo vulto que tem ocupado na sociedade nos dias atuais, vem chamando atenção de muitos estudiosos da área social, educacional e psicológica. A questão central que tem preocupado estes profissionais é o uso abusivo de medicamentos prescritos para alunos que apresentam até mesmo “mau comportamento”. Segundo uma pesquisa da Revista Época (2006), sobre saúde e bem estar na infância, muitos alunos são medicados por doenças que, na verdade, têm origem sócio-emocional e que poderiam ser resolvidas com escolas menos rígidas, mudanças na atitude das famílias e apoio de profissionais especializados.

Os autores desta matéria observam que, mesmo com o progresso da medicina, há aspectos humanos que não são levados em consideração. “A evolução da medicina relegou a um segundo plano a subjetividade do paciente. As soluções

aparecem em forma de comprimidos”. (SALOMÃO, 2006, p. 108). Ainda complementam que um grande número de “crianças e adolescentes têm sido tratados por transtornos psiquiátricos, quando na verdade, têm um problema psicológico – ou nem isso”. (Ibidem).

Um outro estudo que realizamos sobre esta temática e que nos parece oportuno sinalizar é a dissertação de mestrado de SOARES (2005), intitulada **“Queixas de aprendizagem: quando a responsabilidade social recai sobre a criança”**. Sua pesquisa aborda uma queixa recorrente e predominante que chega ao seu local de trabalho, o Centro de Valorização da Criança, uma Instituição que oferece serviços na área da saúde mental, ligada à Secretaria de Saúde do Município de Santos/SP.

É uma Instituição que atende crianças e adolescentes de 0 a 12 anos encaminhados pelo Conselho Tutelar, Ministério Público, Organizações Não Governamentais, Unidades de Ensino e pela rede de Assistência Social.

As crianças e adolescentes são encaminhados por diversas demandas: violência sexual, pobreza, depressão, apatia e isolamento, negligência, atraso no desenvolvimento cognitivo, evasão escolar e, principalmente, **comportamento tido como “desviante” e dificuldades de aprendizagem escolar**.

A autora faz uma análise crítica acerca destes encaminhamentos, pois confirma através de dados institucionais, pesquisas documentais e parecer da equipe profissional, que nem sempre a queixa da dificuldade de aprendizagem escolar está ligada a doenças ou problemas neurológicos e psicológicos, conforme as justificativas dos encaminhamentos e suas respectivas suspeitas: transtornos de déficit de atenção/hiperatividade (TDHA), dislexia, distúrbios psicológicos, déficit intelectual e outras disfunções cerebrais e sim como resultado e expressão da questão social e, nestes casos, associados à ineficiência da política educacional brasileira.

Todavia há uma inclinação da sociedade capitalista, assim como nos adverte Netto (2005), em *psicologizar*⁴⁸ e, acrescentaríamos, em *medicalizar* a vida social.

⁴⁸ O Estado burguês no capitalismo monopolista converte as refrações da questão social em problemas individuais, pessoais e privados. Estes problemas são vistos como situações pontuais, setorizadas e fragmentadas, não há uma perspectiva de totalidade, pois não interessa para este tipo de Estado entender estes problemas como sendo produto e expressão da sociedade capitalista. “É não pode ser de outro modo: tomar a “questão social” como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la

É obvio que esta possibilidade tem significância: a individualização dos problemas sociais, sua remissão à problemática singular (“psicológica”) dos sujeitos por eles afetados, é como vimos, um elemento constante, embora com gravitação variável, no enfrentamento da “questão social” na idade do monopólio; ela permite – com todas as conseqüências que daí decorrem – *psicologizar os problemas sociais*, transferindo a sua atenuação ou proposta de resolução para a modificação e/ou redefinição de características pessoais do indivíduo (é então que emergem, com rebatimentos prático-sociais de monta, as estratégias, retóricas e terapias de *ajustamento* etc.). (NETTO, 2005, p. 41).

Ainda sobre os encaminhamentos recebidos no Centro de Valorização da Criança, Soares (2005) informa que grande parte apresenta um componente discriminatório, generalizador e com inadequadas acepções, e que os diagnósticos são realizados, na maioria das vezes, por profissionais que não possuem qualificações técnicas, fazendo um alerta à ineficiência do sistema escolar brasileiro por não apresentar uma política educacional que contemple, adequadamente, a realidade social dos alunos, principalmente a dos que vivenciam a experiência da pobreza e da exclusão social, pelo fato de serem eles o público alvo destas ações.

São encaminhamentos que comprovam a violação dos direitos de crianças e adolescentes, porque não oferecem propostas e projetos alternativos para alunos cuja experiência é marcada por necessidades sociais e trajetórias de exclusão. São queixas que revelam o descaso político frente a alunos que precisam de proteção integral, pois quando o aprendizado não ocorre de maneira e no tempo esperado pela escola **a responsabilidade social recai sobre o aluno e, conseqüentemente, sobre suas famílias.**

Faz-se necessário lembrar que algumas análises sobre o fracasso escolar, como estas acima referidas, não comportam uma visão de totalidade sobre as causas reais e históricas que estão subjacentes a este fenômeno e apontam os “problemas” das famílias como um dos seus motivos principais, culpando-as pelo insucesso escolar de seus filhos, alegando que os pais não sabem mais como educá-los e acabam transferindo suas funções e responsabilidades para especialistas e instituições escolares. São análises que desprezam “que o humano põe-se como total e que seu desenvolvimento somente pode realizar-se em toda a sua grandeza”. (VIEIRA, 2004, p. 11).

concretamente à relação capital/trabalho – o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa” (NETTO, 2005, p. 32).

Trata-se de análises focalistas e fragmentadas, pois, se formos examinar, há explicações inclusive para entendermos os motivos históricos, que instituíram a divisão de tarefas educativas entre a família e a escola. Esta é uma idéia presente na formação da família burguesa. “A medicina social, por meio de uma política higiênica, reduziu a família a este estado de dependência” (BOSSA, 2002, p. 46). Considerava-se, pois, a escola o lugar ideal para promover a educação saudável de crianças e onde as mesmas poderiam ficar imunes aos riscos sociais que suas famílias poderiam ocasionar.

Bossa (2002), ao estudar autores que discutem sobre a organização da família burguesa, constata que foi em meados do século XIX que se acentuaram as críticas a respeito das incapacidades das famílias em proteger suas proles, em decorrência das precárias condições de saúde dos adultos e do elevado índice de mortalidade infantil. As idéias sanitaristas da época impuseram às famílias um rol de noções acerca da higiene física, disseminando seus preceitos morais e sexuais.

Retomando a discussão anterior, o que estamos procurando evidenciar é que o processo de ensino e aprendizagem não acontece de maneira uniforme, os sujeitos aprendem e agem de acordo com o seu meio cultural e social, a partir dos estímulos que recebem e das experiências que vivenciam. A diversidade faz parte da vida humana, não há como padronizá-la, cada sujeito revela sua idiossincrasia, mesmo estando inserido na coletividade. Os sujeitos individuais expressam sujeitos coletivos, mas cada qual comporta sua identidade, que deve não somente ser respeitada, como também valorizada.

Se vivemos e nos situamos em espaços que se expressam como democráticos, é esperado que se estabeleçam relações de tolerância, negociação e respeito, porém salientamos que não somos favoráveis a uma forma de viver totalmente desprovida de limites, pois a vida humana sem os mesmos seria impossível, mas a questão que levantamos é que a escola assumiu historicamente funções e práticas que necessitam ser reavaliadas, para que se torne efetivamente um lugar de encontro humano, emancipação, garantia de direitos e de alegria, consubstanciado com o seu papel central que é o de difusão e incremento do conhecimento e da cultura em geral.

Porém, o que nos parece é que a escola, “cuja estruturação é anterior à aceitação do modelo democrático, elegeu o caminho da submissão do diferente à norma homogeneizadora”. (SACRISTÁN, 2001, p. 76).

Conforme consta nos registros historiográficos, as escolas foram fundadas no século XV⁴⁹, tendo como função primária a educação de crianças a partir da introdução da disciplina, para que estas superassem sua condição infantilizada e se tornassem adultos racionais, responsáveis e honrados; mas foi somente a partir do século XVIII que se consagraram os direitos civis, políticos e sociais e, respectivamente, os princípios que compõem as sociedades e os espaços democráticos; a organização das instituições escolares, portanto, antecede este período.

Destacamos que as origens da fundamentação filosófica dos direitos basilares do homem se localizam no mundo antigo, no entanto, “o maior movimento de idéias em torno de sua afirmação está intrinsecamente vinculado à formação do Estado moderno⁵⁰”. (BUSSINGER, 1997, p. 11).

Ressalta-se, entretanto, que as análises apresentadas até o momento sobre algumas funções e práticas que deram origem às instituições escolares e o reconhecimento de que continuam operando com identidades atribuídas, não nos autorizam negar ou invalidar o valor social que possuem, pois acreditamos que estas não esgotam e limitam o fazer da escola; há outras que já foram construídas e há ainda muitas a serem cumpridas por profissionais e educadores cujo desejo e ação buscam mudar esta realidade, porque, felizmente, conforme sublinha MARTINELLI:

(...) a malha da vida humana se constrói a cada dia, a cada momento estamos aprendendo algo novo, estando sempre presente, quando nos dispomos viver sob o signo da contradição, a possibilidade de romper com antigas amarras, de investir no impulso inaugural do novo. (MARTINELLI, 1995, p. 146).

⁴⁹ RIBEIRO (1992); GUIRALDELLI (2004); BOSSA (2002).

⁵⁰ O Estado Moderno nasceu na segunda metade do século XV, a partir do desenvolvimento do capitalismo mercantil nos países como Portugal, França, Inglaterra e Espanha, e mais tarde na Itália. Foi na Itália que surgiu o primeiro teórico a refletir sobre a formação dos Estados Modernos, Nicolau Maquiavel, que no início de 1500 falou que os Estados Modernos fundam-se na força. Entre as características do Estado Moderno estão: Soberania do Estado - o qual não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade e a distinção entre Estado e sociedade civil - evidencia-se com a ascensão da burguesia, no século XVI.

A escola neste sentido é um espaço contraditório, plural e cheio de vida, não se restringe apenas à reprodução de idéias, normas e valores da sociedade capitalista, assim como afirmava Louis Althusser⁵¹, ao referir-se às instituições como meros aparelhos ideológicos do Estado; por este motivo validar sua tese parece-nos um engodo, porque é nesta escola que nós, como sujeitos desse processo de transformação social, estamos atuando, trabalhando ou exercendo algum tipo de influência para reverter este quadro, suas normas e suas práticas, tendo a possibilidade inclusive de desconstruir esta direção na tentativa de construir uma nova.

Aprendemos com nossos mestres a sermos contrários ao fatalismo existente na sociedade capitalista e, por isso, não abrimos mão da nossa sempre esperança em fazer da escola um lugar de resistência e emancipação, onde democracia e liberdade sejam horizonte e vivência! Acreditamos que as soluções e as alternativas para este fazer encontram-se no foro das ações humanas e se forjam no caminho, num processo contínuo de ação, reflexão e ação transformadora, de práxis social.

Logo, é indubitavelmente na prática coletiva e interdisciplinar orientada para a centralidade dos sujeitos e sua sociabilidade que se devem voltar nossas ações profissionais, é aí que presumimos estar a “chave” para o limiar deste fazer. Felizes estamos porque neste caminho convivemos e encontramos muitos profissionais, educadores, professores e religiosas que cotidianamente aspiram e lutam por isso.

***“Lutar, lutar, lutar, para a gente ser feliz;
cantar, cantar, cantar, como a gente sempre
quis”.***

Ivan Lins e Vitor Martins

⁵¹ Filósofo francês considerado um dos principais nomes do estruturalismo nos anos 60. Esta corrente procura entender as estruturas a partir de como os significados são produzidos dentro de uma cultura, e para os estruturalistas estes significados são produzidos e reproduzidos através de práticas, atividades e fenômenos que servem como sistemas de significação.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS...

O Senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

João Guimarães Rosa

Fechar um ciclo da vida não é tarefa fácil! Somente quem viveu sabe a intensidade que isso representa. Amor e ódio, prazer e desprazer, fazem parte deste processo. Aqueles que acompanharam, apoiaram e observaram atentamente também presumem o que é vivenciar esta experiência, mas apenas presumem, porque “só eu sei a dor e a delícia de ser quem eu sou⁵²”, de viver o que vivi... Só eu sei!

Para nós, esta experiência, sobretudo nesta reta final, foi marcada por muitas intempéries, dilemas e desafios, colocando-nos por diversas vezes em xeque e em dúvida se conseguiríamos ou não fechar este ciclo, chegar ‘lá’. Chegamos! Neste momento, então, nosso corpo é invadido por uma sensação singular de alegria, prazer e suspiro...

Uma análise sucinta deste processo é de que muito valeu e por isso arriscaríamos novamente, afinal, envolver-se com o conhecimento é um risco, uma prova e uma paixão. E nenhuma pessoa “se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente”. (FREIRE, 2005, p. 53).

Em vista disso, gostaríamos de tecer estas palavras finais fazendo menção a uma das mais belas passagens do livro *Grande Sertões Veredas*, de João Guimarães Rosa, apresentada como epígrafe. Esta passagem indica-nos um dos elementos essenciais do método materialista histórico e dialético, que é a categoria da transformação, do movimento. O pressuposto basilar da dialética é o de que na história social nada é inexorável e definitivo. “Tudo o que existe na vida humana e

⁵² Paráfrase da música de Caetano Veloso: Dom de iludir. *Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.*

social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história”. (LÖWY, 2003, p. 14).

Pois bem, analisar a história social desta forma, a partir deste princípio, dá-nos o alento e a premissa para entender que a sociedade, as pessoas, a escola e o conhecimento estão sempre em vias de se fazerem e, por isso, sempre haverá esperança.

Neste sentido, esta dissertação não apresenta respostas cristalizadas ou fechadas, por entendermos que o conhecimento é uma continuidade de rupturas, um movimento que nega, cria, renova e transforma, razão pela qual partilhamos das idéias de MINAYO de que:

(...) o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 1994, p. 12-13).

Como conhecimento elaborado, ressaltamos que o que há de belo e criativo nesta pesquisa decorreu de uma construção coletiva na qual múltiplas vozes estiveram presentes; as Assistentes Sociais que conosco forjaram e lapidaram esta dissertação e que, de certa forma, foram mensageiras das vozes dos alunos e de suas famílias.

Conforme já mencionado no decorrer desta dissertação, a presente pesquisa desenvolveu-se em torno do seguinte objetivo: ***identificar as representações dos Assistentes Sociais sobre a prática do Serviço Social nas escolas filantrópicas salesianas, expressando os desafios que se colocam frente às demandas e situações que irrompem neste espaço sócio-ocupacional, tendo como eixo de análise o exercício profissional mediado pelo projeto ético-político da profissão.***

Deste objetivo geral buscamos explorar as seguintes especificidades: ***arrolar as demandas e situações que se apresentam ao Serviço Social no cotidiano escolar; analisar os desafios que se colocam à prática profissional frente tais demandas e situações e, por fim, identificar se o Serviço Social tem se***

constituído um espaço qualificado para atender, encaminhar e intervir nas questões sociais que aí incidem.

Ressaltamos que, para efeito de exposição dos resultados desta pesquisa, preservamos a forma como ela foi construída, ou seja, seguimos o mesmo percurso realizado no processo de investigação, assinalando, primeiramente, as representações dos Assistentes Sociais acerca da prática do Serviço Social no espaço escolar, em seguida as demandas, situações e desafios que aí se apresentam e, por fim, como o Serviço Social tem se constituído neste espaço sócio-ocupacional.

Ao tecermos as considerações finais sobre os resultados da pesquisa e ao apresentarmos aonde este caminho nos fez chegar, deixamos registrado que procuramos construir estas análises a partir dos depoimentos dos Assistentes Sociais entrevistados, tendo o cuidado de mantê-los na íntegra. Buscamos, assim, compreendê-los a partir de uma proposta dialética,

(...) que não perde sua ligação profunda com o diálogo porque dele nasceu e a ele deve regressar; que não descasca as palavras, separando-as de suas réplicas; uma dialética que não abstrai o autor nem seu contexto, reconhecendo – muito ao contrário – as contradições em que se encontra mergulhado e que o permeiam. (KRAMER, 2006, 76).

Quanto às representações dos Assistentes Sociais sobre a prática do Serviço Social nas escolas filantrópicas salesianas, evidenciam os depoimentos que estão presentes ainda dimensões de uma prática limitada ao Programa de Bolsa de Estudos, ao atendimento de alunos bolsistas e de suas famílias, tendo pouca visibilidade e reconhecimento, dada a eminência do caráter burocrático que a permeia.

Tais representações traduzem o modo como os Assistentes Sociais organizam e vivenciam suas experiências profissionais. Sentimentos de desqualificação profissional e impotência são manifestos diante dos limites institucionais aos quais está condicionada sua prática cotidiana, logo, a rotina e a burocracia que a envolvem inibem a criatividade, a reflexão crítica e o prazer, favorecendo ações pragmáticas, fragilizadas e reiterativas.

Referência importante sobre as implicações das atividades burocráticas no exercício profissional do Assistente Social é apresentada por Iamamoto (2000) ao destacar que o momento histórico em que vivemos demanda profissionais capazes de propor, executar e gerir programas, projetos e políticas sociais, mas, para tanto:

(...) exige uma ruptura com a atividade burocrática e rotineira, que reduz o trabalho do assistente social ao mero *emprego*, como se esse se limitasse ao cumprimento burocrático de horário, à realização de um leque de tarefas as mais diversas, ao cumprimento de atividades preestabelecidas. Já o exercício da *profissão* é mais do que isso. É uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional. (IAMAMOTO, 2000, p. 21).

É o que revela o depoimento da Assistente Social:

Eu acho que essa nossa prática tinha que ser levada ao grupo (referiu-se ao GRASPI). Não uma prática, digo, não conteúdo teórico. Eu acho que a prática está faltando. A prática na área escolar. A gente está questionando o que a gente pode solucionar. Qual é a visão que a gente pode estar direcionando para este caso? Não só vindo no burocrático. (...) E para as coisas atuais, que estão ocorrendo, não ficar naquela mesmice. Tem muita coisa acontecendo e nós estamos perdendo. A gente tem que acompanhar e jogar isso para o grupo, para a gente correr atrás disso. (Sujeito 3).

No que se refere às demandas e situações que se apresentam ao Serviço Social no cotidiano escolar, os profissionais colocam que o empobrecimento da classe média e a sua procura por serviços assistenciais e educacionais é um fato presente e recorrente nestes espaços. O agravamento da situação sócio-econômica das famílias, a perda do poder aquisitivo, o desemprego, as drogas, as doenças e a violência são algumas das expressões e manifestações da questão social com as quais os Assistentes Sociais lidam cotidianamente.

A respeito dos desafios que se mostram à prática profissional, os Assistentes Sociais expressam a necessidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar entre o setor pedagógico-educacional e o Serviço Social. Apontam esta perspectiva como

um dos desafios mais emergentes, dada a premência da construção de práticas sociais instituídas num saber múltiplo em virtude dos variados problemas que incidem no cotidiano escolar e para os quais os profissionais que atuam neste espaço nem sempre têm respostas. Trata-se, segundo MARTINELLI (1995, p. 149), da importância e da “exigência absolutamente fundamental e diretamente relacionada à concepção do saber como espaço do múltiplo, do heterodoxo, além de alimentada por uma nova concepção de profissão”.

Outros desafios também são manifestados pelos Assistentes Sociais, como o envolvimento da escola com as questões sociais da comunidade, o que a nosso ver seria de grande relevância, pois esta articulação possibilita tornar a escola um espaço público, de participação social e de enfrentamento destas questões, de fomento à cultura, à arte, à criatividade e ao lazer.

A aproximação da escola com as famílias é igualmente um desafio apresentado; esta proximidade, segundo os depoimentos das Assistentes Sociais, poderia ocorrer através da implementação de projetos sociais, ações sócio-educativas e preventivas, bem como orientações direcionadas para suas demandas, o que certamente favoreceria para o exercício da gestão democrática da escola, estimulando os pais, os alunos e a própria comunidade a comprometerem-se com as problemáticas que permeiam o universo escolar.

Possibilidades fecundas e salutarens abrir-se-iam tendo em vista o desenvolvimento de ações voltadas para esta tríade - família-aluno-comunidade - como a ênfase ao protagonismo juvenil, estimulando a participação dos alunos em grêmios estudantis e associações, estudos sobre a realidade social e as questões sociais do entorno escolar, tendo em vista subsidiar desde o projeto político pedagógico e o currículo escolar, ao próprio planejamento da política educacional do município/estado.

Os profissionais, em seus depoimentos, explicitam a necessidade do reconhecimento da educação e da assistência social como um direito social dos alunos e de suas respectivas famílias. A este respeito enfatizamos que, tanto o direito assistencial e aqui, particularmente, o educacional, não é restrito ao aluno comportado e estudioso, pois o direito é um reconhecimento universal e incondicional.

Com efeito, torna-se imperativo que este aspecto constitua-se em objeto de análise dos Assistentes Sociais que atuam nas escolas filantrópicas, pois, conforme já evidenciado nesta dissertação, a questão das isenções fiscais da qual a Congregação é portadora deve, segundo GOMES (1999, p. 102), ser tratada então “como uma modalidade de financiamento público às entidades, para consecução de políticas públicas, responsabilidade primeira do Estado, sendo que nesta condição tais entidades comporão a esfera pública”.

Os depoimentos demonstram ainda que se espera do Assistente Social a intervenção nas relações sociais sob uma lógica individualizada, como caso pessoal, tendo em vista amenizar os conflitos sociais que incidem no contexto escolar.

Quando nós entramos ainda ficou aquele ranço do "olha! A assistente social é para ouvir, ela só atende os pepinos. Ela tem aquela bolinha de cristal e ela vai solucionar o problema da cesta básica, ela vai encaminhar para a psicóloga gratuitamente, ela vai dar os remédinhos, ela vai amenizar aquele conflito, da família cujo pai é alcoólatra, entendeu? Ela tem a receitinha" e não é bem assim. (Sujeito 3).

São questões e visões que precisam ser discutidas e desconstruídas, pois, tanto do ponto de vista do projeto educacional como do projeto ético-político de profissão do Serviço Social, a luta que se tem hoje é por uma educação inclusiva, que se pauta pela cidadania, democracia, liberdade e emancipação.

Convém ressaltar que por projeto profissional partilhamos da concepção de Netto (1999):

Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam os seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, institucionais e práticos) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as balizas da sua relação com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais, privadas e públicas (entre estas, também e destacadamente o Estado, ao qual coube, historicamente, o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 1999, p. 95).

Outros também são os elementos indicadores em seus depoimentos de que a organização escolar permanece centrada em suas práticas de origem,

fundamentada em uma lógica temporal, seriada e linear, que se institui em tempos predeterminados para o cumprimento das tarefas e aquisição das habilidades e domínios considerados elementares ao processo de escolarização e na conformação de um protótipo de aluno ideal; aquele que aprende e que corresponde às expectativas da escola, a suas normas e aos conhecimentos instituídos, pois, de acordo com Bossa (2002), essa:

(...) instituição objetiva responder a um ideal de educação e traz consigo a dimensão do impossível. Preparada para receber a criança ideal e tendo em vista responder às demandas narcísicas da humanidade, está fatalmente fadada ao fracasso. (BOSSA, 2002, p. 12).

Ligadas a esta lógica, as instituições escolares ao operarem com identidades atribuídas, esperam que os profissionais trabalhem sob esta diretriz; por outro lado, estes profissionais - envolvidos na cotidianidade e diante da obrigatoriedade do cumprimento de suas atividades - acabam seguindo estas diretrizes sem a devida crítica ou, quando há, fazem-no sujeitos aos limites institucionais e às suas próprias necessidades de trabalho e sobrevivência.

Arroyo (2004) destaca que a matéria escolar tem seu tempo definido e que cabe aos professores ensiná-las, porém, diz o autor que é imprescindível que a escola e seus mestres articulem os tempos escolares com os tempos humanos; é necessário equacionar estas duas dimensões, pois só assim esta instituição poderá desenvolver práticas afirmativas e não segregadoras.

Falta tempo, estímulo e condições para que se discutam estas questões emblemáticas que invadem o dia-a-dia na escola, o fazer profissional. Há um poderio exercido pelo cotidiano que prende e mobiliza, mas, acreditamos que em tudo que atravessa a rotina existe uma possibilidade, mesmo que ínfima, de processo criador, pois, conforme assevera HELLER (1989, p. 37), "as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação".

O que nos faz, então, entendê-lo como um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que é um espaço de reprodução e reificação, é igualmente de criação, resistência e mudança.

Por este motivo compartilhamos com Lefèbvre (1991) a idéia de que é possível, dentro da vida cotidiana, transformar o ordinário – o habitual – em extraordinário, ou seja, no inesperado e no excepcional.

Sendo assim, o cotidiano - como expressão do imediato vivido - constitui-se em uma das chaves que nos levam à compreensão da prática dos profissionais desenvolvida no espaço escolar e esperada pelas instituições empregadoras, pois partilhamos do legado deixado por MARX (1974, p. 17) de que os homens fazem “sua própria história, mas não fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

E, por fim, identificamos através de seus depoimentos que, mesmo com todas as demandas e os desafios que se apresentam no cotidiano escolar, o Serviço Social tem se constituído um espaço qualificado para atender, encaminhar e intervir nas questões sociais que aí incidem.

Os relatos foram reveladores de que a prática dos Assistentes Sociais e sua leitura cotidiana acerca da realidade social dos alunos/famílias direcionam-se para uma análise e intervenção para além do aspecto financeiro, para as suas subjetividades e para as suas condições concretas. A defesa dos direitos sociais, o posicionamento em favor da justiça social, a universalidade do acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais compõem a bandeira de luta dos Assistentes Sociais neste espaço sócio-ocupacional, logo, compatibilizam-se com as diretrizes do projeto ético político de profissão.

Também confirmamos que pais e alunos buscam o Serviço Social como forma de acolhimento e confiança por saberem que, mesmo não sendo atendidos em suas demandas (porque este atendimento está sujeito às possibilidades institucionais), serão respeitados e ouvidos. É a presença humana no ato profissional que se consubstancia em ato político, pois pela mediação de seus conhecimentos e saberes, pelo viés das políticas sociais, dos enfrentamentos e das estratégias da qual se valem contribuem para a qualidade de vida e a proteção social destes alunos e de suas famílias.

Lutam, esperam, buscam estratégias, fazem propostas, sonham...

E isso é o nosso atendimento diferenciado, é a nossa prática diferenciada, é saber que o Serviço Social pode estar na porta dos fundos ali, da escola, mas para as famílias ele é a porta de entrada. Mesmo numa instituição privada, eu posso dizer que, com toda a certeza – ele é a porta de entrada. Para nós aqui na escola é. A gente faz o possível e o impossível. A gente faz tudo o que está ao nosso alcance e a gente tenta fazer com que, dentro da lei, perante todas as questões que estão propostas, a gente consiga mesmo, de fato, assegurar o direito do aluno de estar permanecendo na escola. (Sujeito 1).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. de. **Sartre: é proibido proibir**. São Paulo: FTD, 1991. (Coleção Prazer em Conhecer).

ALMEIDA, N. L. T. de. O Serviço Social na Educação. **Inscrita**: Revista do Conselho Federal de Serviço Social, [S.l.], n. 06, p. 19-24, 2000.

ALMEIDA, N. L. T. de. Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. In: ENCONTRO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 1., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <www.cress-mg.org.br/Textos/servico_social_e_politica_educacional_ney_teixeira.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2007.

ALMEIDA, N. L. T. de. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: **O Serviço Social e a Política Pública de Educação**. Disponível em: <www.congemas.org.br/cartilha1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2007.

AMARO, S. T. A. et al. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

ANDRADE, C. D. de. O constante diálogo. ANDRADE, C. D. de. **Discurso de primavera e algumas sombras**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

ANTONACCI, M. A. Espanhóis em São Paulo: recuperando uma imigração silenciada. **Cadernos CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, São Paulo, n. 11, 2000.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BACCELLI, C. A. **O Evangelho de Chico Xavier**. Votuporanga, São Paulo: Editora Didier, [20-?].

BAPTISTA, M. V. **Algumas aproximações sobre a emergência do cotidiano como objeto de reflexão**. 2007. Apostila elaborada para o curso Prática Profissional no Cotidiano do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Não publicado.

BAPTISTA, M. V. **O cotidiano na tradição marxista**. 2007. Apostila elaborada para o curso Prática Profissional no Cotidiano do Programa de Pós-Graduação em

Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Não publicado.

BARBOSA, M. A. **A prática dos assistentes sociais do setor de assistência social (SAS) da província Marista do Brasil Centro-Sul: sua relação com os princípios e diretrizes da Política Nacional de Assistência Social (PNAS).** 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 196-232. (Obras Escolhidas).

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOURGUIGNON, J. A. A centralidade ocupada pelos sujeitos que participam das pesquisas do Serviço Social. In: BOURGUIGNON, J. A. 2005. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social.** 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRAIDO, P. **Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco.** São Paulo: Salesiana, 2004.

BRASIL. **Código de Ética do Assistente Social. Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 30 mar. 1993.

BRASIL. Decreto n. 2.536 de 06 de abril de 1998. Dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a que se refere o inciso IV do art. 18 da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 07 abr. 1998.

BRASIL. Decreto n. 752 de 16 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos, a que se refere o artigo 55, inciso II, da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, e dá outras providências. **Dário Oficial da União.** Brasília, DF, 17 fev. 1993.

BRASIL. Lei n. 8.662 de 7 de julho de 1993. Dispõe sobra à profissão de Assistente Social e dá outras providencias. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 08 jun. 1993.

BRASIL. Lei n. 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Dispõe Sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 8 dez. 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.732 de 11 de dezembro de 1998. Altera dispositivos das Leis n. 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, da Lei n. 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 dez. 1998.

BRASIL. Ministério da Previdência. **Dados cadastrais das Entidades Filantrópicas com isenção da contribuição previdenciária**. Disponível em: <http://www.previdenciasocial.gov.br/pg_secundarias/servicos.asp>. Acesso em: 28 jun. 2005.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social: NOB/SUAS**. Brasília, jul. 2005. Disponível em: <www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/usr/File/2006/imprensa/NOB_versao_final.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. Relatório Ago. 2005. **Instituições de educação infantil do PSB/Infância**: pareamento de dados dos cadastros do MDS e do MEC. Disponível em: <<http://www.congemas.org.br/Pareamento.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, set. 2004. Disponível em: <www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/usr/File/2006/imprensa/pnas_final.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2007.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 837, de 2003: (Apensados os PL nº 1.497, de 2003, nº 1.674, de 2003, nº 2.513, de 2003, nº 2.855, de 2004, nº 3.154, de 2004 e nº 3.613, de 2004). Dispõe sobre a participação de assistentes sociais e psicólogos na estrutura funcional das escolas. **Câmara dos Deputados**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/proposicoes/chamadaExterna.html?link=http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Lista.asp?ass1=PL-1674/2003&co1=&Ass2=&co2=Ass3=>>. Acesso em: 24 out. 2007.

BRASIL. Resolução CFESS n. 273, de 13 de março de 1993. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 mar. 1993.

BRASIL. Resolução n. 177, de 10 de agosto de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 ago. 2000.

BRESCIANI, M. S. M. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção tudo é história, 52).

BUSSINGER, V. V. Fundamentos dos direitos humanos. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 53, 1997.

CANDAU, V. M. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASSAB, L. A. História Oral: metodologia de pesquisa qualitativa. **Revista Serviço Social Hospitalar** – Coordenadoria de Atividades do Serviço Social do Hospital das Clínicas, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 6/7, p. 7-16, 1999/2000.

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

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 2-50.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

FALEIROS, V. P. **O que é Política Social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, 168).

FONSECA, J. M. **O sistema Preventivo de Dom Bosco**. 3. ed. Belo Horizonte: Centro Salesiano de Apoio Pastoral, 1999.

FORJAZ, M. C. S. Globalização e crise do Estado Nacional. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 40, 2000.

FREI BETTO. **Os novos pobres**. Disponível em:
<<http://www.ateufeliz.hpg.ig.com.br>> Acesso em: 27 jun. 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 15. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FRUTOSO, S.; PADILHA, I.; SEGATTO, C. Estamos dando remédios demais para as crianças? **Época**, São Paulo, n. 446, p. 108-116, 04 dez. 2006.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. 6. ed. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILL, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 01-110. (Visões críticas).

GHIRALDELLI, J. P. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, 193).

GOMES, A. L. A nova regulamentação da filantropia e o marco legal do terceiro setor. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 61, p. 91-108, 1999.

GÓMEZ, J. M. Globalização, Estado-Nação e Cidadania. **Contexto internacional**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./jul. 1998. Disponível em: <http://publique.rdc.puc-rio.br/contextointernacional/media/Gomez_Vol20n1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUEVARA, E. **Frases**. Disponível em: <http://64.233.169.104/search?q=cache:DbW8yYVV9E8J:www.laguerrilla.hpg.com.br/Frases.html+FRASES+DO+CHE+GUEVARA&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=3&gl=br&lr=lang_pt>. Acesso em: 19 nov. 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

INSPETORIA SANTA CATARINA DE SENA. **Elenco 2007**. [Documento Institucional]. São Paulo, Inspetoria Santa Catarina de Sena, 2007. 58 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2000: educação: resultados da Amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_educacao.shtm>. Acesso em: 01 mar. 2007.

JANOTTI, M. de L. M. Comentários. **Cadernos CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, São Paulo, n. 11, 2000.

JOLL, J. **As idéias de Gramsci**. São Paulo: Cultrix, 1977.

JOSSO, M. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 1-86.

KHOURY, Y. A. Narrativas Orais na investigação social. **Projeto História: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC de São Paulo**, São Paulo, n. 22, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LANG, A. B. da S. G. et al. **História oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU**. São Paulo: Humanitas, 1998. p. 1-34.

LANG. A. B. da S. G. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Cadernos CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, São Paulo, n. 11, 2000.

LEFÈBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ed. Ática, 1991. p. 77-216.

LEME, M. A. V. S. O impacto da teoria das Representações Sociais. SPINK. M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993. p. 46-72.

LINS, I. Amor. I. Lins, V. Martins. (Compositores). In: Ivan Lins. **A doce presença de Ivan Lins**. [S.l.]: Velas, 1.CD. Faixa 2.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGALHÃES, F. **Tempos pós-modernos**: a globalização e as sociedades pós-industriais. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 108).

MAGALHÃES, S. M. **Avaliação e linguagem**: relatórios, laudos e pareceres. 2 ed. São Paulo: Veras, 2006.

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARCHESI, A. **O que será de nós os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 01-80.

MARTINELLI, M. L. Pensar a identidade: eis a tarefa. Um ensaio sobre a identidade profissional do Serviço Social. In: KARSCH, U. (Org.). **Estudos do Serviço Social**: Brasil e Portugal. São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; EDUC, 2005. p. 65-79.

MARTINELLI, M. L. O uso da abordagem qualitativa na pesquisa em Serviço Social. MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. p. 11-30.

MARTINELLI, M. L. Os métodos na pesquisa: a pesquisa qualitativa. **Temporalis**, São Luiz, n. 9, 2006.

MARTINELLI, M. L. Pesquisa qualitativa: elementos conceituais e teórico-metodológicos. **Serviço Social Hospitalar**, São Paulo, v. 10/11, p. 11-15, 2006.

MARTINELLI, M. L. Sentido y direccionalidad: proyectos ético-políticos en Trabajo Social. **Revista Escenários**, La Plata, Argentina, n. 8, p. 17-20, set. 2004.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: identidade e alienação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES ON, M. L.; MUCHAIL, S. T. (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. 2007. 267 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MARX, K. **O Capital: O processo de produção do capital - Livro 1 - Vol. 2**. 9. ed. [S.I.]: DIFEL, 2003. p. 201-215.

MARX, K. **Para a crítica da economia política e outros escritos**. São Paulo: Abril, 1974. (Coleção Os Pensadores).

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã: 1º capítulo seguido das Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, M. Caçador de mim. L. C. Sá, S. Magrão. (Compositores). In: Milton Nascimento. **Caçador de mim**. [S.I.]: Universal Music, p. 2000. 1.CD. Faixa 6.

NETO, J. C. M. **Melhores poemas de João Cabral de Melo Neto: seleção de Antonio Carlos Sechin**. 9. ed. São Paulo: Global, 2003.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e política social**. Módulo 2: Os impactos da crise no Serviço Social: demandas e respostas. Brasília: CEAD, 1999, p. 93-108.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 20).

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1981.

NETTO, J. P.; FALCÃO, M. C. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NEWTON, I. **Wikiquote**. Disponível em: <http://pt.wikiquote.org/wiki/Isaac_Newton>. Acesso em: 19 nov. 2007.

PASTORINI, A. **A categoria “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELLI, A. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**: revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, v. 1. n. 2, p. 59-72, 1996.

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC de São Paulo, São Paulo, n. 14, p. 07-39, 1997a.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC de São Paulo, São Paulo, n. 14, fev. 1997c.

PORTELLI, A. **República do sciusià**: a Roma do pós-guerra na memória dos de Dom Bosco. São Paulo: Salesiana, 2004.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC de São Paulo, São Paulo, n. 15, p. 13- 49, 1997b.

RENÉ Descartes. **Vida**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes#Vida>. Acesso em: 01 mar. 2007.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da Nossa Época).

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. São Paulo: Artmed, 2001.

SADER, E. **Cartas a Che Guevara: o mundo trinta anos depois**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

SADER, E.; GENTILE, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SALOMÃO, A. O preço da ignorância. **Exame**, São Paulo, n. 877, p. 20-26, 27 set. 2006.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

SCARAMUSSA, T. (Org.). **Pedagogia do Amor: o sistema preventivo de Dom Bosco**. Belo Horizonte: Centro Salesiano de Apoio Pastoral, 1995.

SCARAMUSSA, T. **O Sistema Preventivo de Dom Bosco: roteiros de iniciação**. Belo Horizonte: Centro Salesiano de Apoio Pastoral, 1993.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. O poder da verdade e a verdade do saber. MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES ON, M. L.; MUCHAIL, S. T. (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 46-54.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, R. D. **A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção educação).

SOARES, R. M. R. A. L. **Queixas de Aprendizagem**: quando a responsabilidade social recai sobre a criança. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 1-55.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLSTÓI, Liev. **Citação**. Disponível em:
<http://pt.wikiquote.org/wiki/Liev_Tolst%C3%B3i>. Acesso em: 18 nov. 2007.

TOM JOBIM. Estrada do Sol. T. Jobim, D. Duran. (Compositores). In: Tom Jobim. **Tom Jobim Inédito**. [S.l.]: Jobim Biscoito Fino, p2005. 1. CD. Faixa 20 (3m09s).

VELOSO, C. Dom de iludir. C. Veloso. (Compositor). In: Caetano Veloso. **Totalmente demais**. [S.l.]: Polygram, p1986. 1. CD. Faixa 11.

VIEIRA, E. **Estado e Miséria Social no Brasil: de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez, 1983.

VIEIRA, E. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

WANDERLEY, L. E. W. Globalização, Religiões, Justiça Social: Metamorfoses e Desafios. In: SANCHEZ, Wagner Lopes (Coord.). **Cristianismo na América Latina e no Caribe**. São Paulo: Paulinas, 2003.

WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

WHITAKER, D. C. A. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida. **Cadernos CERU - Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, São Paulo, n. 11, 2000.

WITIUK, I. L. **A trajetória sócio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. 2004. 311 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

YARED, I. **Interdisciplinaridade e Sistema Preventivo: sonho-realidade**. Lorena, SP: Quadrante, 1995.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

YAZBEK, M. C. O Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. In: **Capacitação em Serviço Social e política social**. Módulo 2: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Brasília: CEAD, 1999.

YAZBEK, M. C. O Serviço Social e o movimento histórico da Sociedade brasileira. In: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (Org.). **Legislação brasileira para o Serviço Social**: coletânea de leis, decretos e regulamentos para instrumentalização do (a) assistente social. 2. ed. São Paulo: Conselho Regional de Serviço Social, 2006. p. 13-29.

YAZBEK, M. C. Os Fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais. Brasília: UNB; CEAD, 2000.

ANEXO 1

São José dos Campos, 24 de Abril de 2007.

Prezadas colegas,

Estou finalizando o meu mestrado em Serviço Social na PUC/SP e minha pesquisa centra-se na discussão sobre a prática profissional do Assistente Social no contexto escolar.

Buscarei evidenciar neste trabalho as representações dos Assistentes Sociais sobre a prática profissional que desenvolvem nas escolas salesianas, expressando os desafios que se colocam a ela/prática frente às demandas e situações que irrompem neste espaço sócio-ocupacional, tendo como eixo de análise o exercício profissional mediado pelo Projeto ético político de profissão.

Minha orientadora é a professora Dra. Maria Lúcia Martinelli. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, com o uso de fontes orais.

Selecionaremos três ou quatro Assistentes Sociais para coletarmos os depoimentos. Buscaremos sujeitos que sejam significativos para a nossa pesquisa, que possam narrar as histórias que buscamos.

Destaco que a entrevista será pautada num diálogo, sem perguntas complexas, pois o objetivo fundamental é conhecer a experiência profissional de cada um.

Neste sentido, gostaria de saber se você se dispõe a participar desta pesquisa. As entrevistas serão agendadas previamente e de acordo com a disponibilidade dos profissionais. Poderão acontecer no local de trabalho ou fora dele; este aspecto ficará a critério de cada um.

Como utilizaremos a metodologia de pesquisa em História Oral, após a entrevista, a coleta dos dados e a transcrição da narrativa, este material será devolvido para que o Assistente Social acompanhe a produção do texto e autorize total ou parcialmente a divulgação do mesmo.

Como será um texto construído por múltiplas vozes, nosso objetivo é restituir através da narrativa final, assim como ressalta KHOURY (2001, p. 123), “um produto no qual as pessoas com quem conversamos possam se reconhecer; no qual todos nós, enfim, possamos nos reconhecer em diálogo”.

Agradeço sua atenção e aguardo retorno tão breve possível.

Lindamar

Obs.: Caso tenha interesse em participar da pesquisa, favor assinalar o questionário abaixo.

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

Obs. Favor preencher o questionário no próprio instrumental e retorná-lo via e-mail.

1. Ano em que foi instituído o Serviço Social na escola:

2. Nome completo do Assistente Social:

3. Ano de formação profissional:

4. Ano em que foi contratado (a) para trabalhar na escola:

5. Assinale os Projetos e Programas Sociais em que atua:

5.1 Programa de bolsa de estudos []

5.2 Projetos sociais com famílias []

5.3 Projetos sociais com alunos [] - Especificar:

5.4 Projetos sociais com comunidades [] - Especificar

5.5 Outros:

6. Possui especialização [] mestrado [] doutorado []

6.1 Em que área:

7. Breves características institucionais:

7.1 Cidade que está situada a escola:

7.2 Bairro:

7.3 Outras informações que gostaria de mencionar:

ANEXO 3

São José dos Campos, 19 de Março de 2007.

Prezadas Irmãs Diretoras

Sou Lindamar, Assistente Social do Instituto São José, de São José dos Campos/SP. Não sei se todas me conhecem, penso que não.

Trabalho há seis anos com as irmãs em São José dos Campos, atuando como Assistente Social no espaço escolar.

Estou terminando o mestrado em Serviço Social na PUC/SP; minha orientadora é a professora Dra. Maria Lúcia Martinelli, escritora e professora desta Universidade, que discute identidade profissional, um ícone na nossa área.

Desenvolvo uma pesquisa qualitativa, cujo objeto de estudo são as representações que os Assistentes Sociais elaboram sobre a prática profissional que desenvolvem nas escolas filantrópicas salesianas, tendo como objetivo dar visibilidade ao trabalho desenvolvido por estes profissionais nas instituições em que atuam.

Como forma de delimitar o campo de estudo, prerrogativa esta de quem desenvolve pesquisas qualitativas, selecionarei somente Assistentes Sociais de escolas que atuam nos Programas de Bolsa de Estudos ou outros Programas Sociais.

Utilizarei a metodologia de pesquisa em História Oral, a mesma utilizada pelo historiador italiano Alessandro Portelli, que escreveu o livro: **República do sciucià: a Roma do pós-guerra na memória dos meninos de Dom Bosco, São Paulo: Salesiana, 2004.**

Neste sentido, estou fazendo um mapeamento das escolas salesianas (FMA) do Estado de São Paulo para saber se possuem em seu quadro de funcionários Assistentes Sociais e se os mesmos gostariam de participar desta pesquisa. Serão selecionados aproximadamente 3 ou 4 Assistentes Sociais e a escolha vai obedecer

ao tempo de serviço, ano de formação e outros componentes necessários para desenvolver a pesquisa, mas, sobretudo buscaremos eleger as pessoas que possam expressar melhor a história que procuramos pela densidade das experiências vividas.

Para que eu possa prosseguir com este trabalho, preciso da ciência das Diretoras sobre sua realização e do e-mail de contato das Assistentes Sociais.

Agradeço imensamente a atenção dispensada com a certeza de que estaremos desenvolvendo um trabalho que vai nos possibilitar conhecer melhor a prática profissional dos Assistentes Sociais no contexto escolar.

Aproveito para encaminhar em anexo um trabalho que elaborei para apresentar na PUC, na conclusão de uma disciplina, sobre o Encontro do Serviço Social com a Pedagogia Salesiana.

Abraço fraterno a todas,

Lindamar

ANEXO 4

PROPOSTA DE INSTIGADORES PARA A PESQUISA

1. Como você vê a prática do Serviço Social em uma escola filantrópica salesiana?
2. Quais são as demandas e situações que surgem na escola de uma forma geral?
3. Destas situações e demandas, em qual o Serviço Social é acionado para intervir?
4. Como o Serviço Social se posiciona diante destas situações e demandas?
5. Quais são os desafios que se colocam à profissão neste contexto escolar?
6. Você considera que o Serviço Social tem contribuído para garantir direitos sociais na escola? De que forma isso acontece?

ANEXO 5**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu,

RG _____, abaixo assinado, estando devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa a ser realizada pela pesquisadora Lindamar Alves Faermann, aluna do curso de Pós-Graduação em Serviço Social - nível mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Lúcia Martinelli, concordo em participar da pesquisa, sob a condição de preservação da minha identidade, tanto na coleta dos dados, como no tratamento e divulgação dos mesmos.

_____, _____ de, _____ 2007.

Assinatura

ANEXO 6

São José dos Campos, 14 de Outubro de 2007.

Prezadas Irmãs,

Solicitei à Assistente Social Vanda, da Inspeção, a lista de *e-mails* de todas as obras/escolas da rede salesiana das FMA para que eu pudesse fazer contato.

Estou finalizando meu mestrado em Serviço Social na PUC/SP; minha defesa será no dia 19 de dezembro de 2007.

Minha dissertação tem como objetivo central elucidar as representações dos Assistentes Sociais sobre a prática profissional que desenvolvem nas escolas filantrópicas salesianas, expressando os desafios que se colocam à profissão, frente às demandas e situações que irrompem neste espaço sócio-ocupacional, tendo como eixo de análise o exercício profissional mediado pelo Projeto ético político.

Minha orientadora é a prof. Dra. Maria Lúcia Martinelli e sugeriu-me que inseríssemos uma **Marca d'Água ou um quadro** com as fotos de todas as escolas na dissertação. Acredito que ficará muito bonito.

Caso concordem, preciso que encaminhem - com certa urgência - uma foto da escola (de sua preferência) para que eu possa construir este material ou, se preferirem, eu mesma posso extrair a foto da página da escola na internet.

Abaixo segue a lista das escolas:

- Colégio de Santa Inês, situado em São Paulo (capital);
- Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, situado em São Paulo (capital);
- Instituto Madre Mazzarello, situado em São Paulo (capital);
- Instituto Coração de Jesus, situado em Santo André (ABC paulista);
- Recanto da Cruz Grande, situado em Itapevi (município);
- Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, situado em Ararás (município);
- Colégio Auxiliadora, situado em Ribeirão Preto (município);

- Instituto São José, situado em São José dos Campos (município);
- Instituto Nossa Senhora do Carmo, situado em Guaratinguetá (município);

Quanto às demais obras/faculdades, desconsiderem este e-mail; consegui contato e endereço eletrônico, faltando apenas referência das acima mencionadas.

Outro dado de que preciso e que foi questionado na banca de qualificação é o ano em que se instituiu o **Serviço Social nestas escolas**. Acredito que o Departamento Pessoal deve ter essa informação: **o ano em que foi contratado o primeiro Assistente Social para trabalhar na escola.**

Solicito a gentileza e a ajuda nestes pedidos, pois tenho prazo para conclusão do projeto.

Atenciosamente,

Lindamar

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)