

Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP

Neusa Maria Ferraz Costa Penatti

Mestre em Serviço Social pela PUC/SP e coordenadora
do curso de Serviço Social do Centro UNISAL/Americana/SP

Luís Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP/Campinas-SP
e professor do curso de Serviço Social e do Mestrado
em Educação do Centro UNISAL/Americana-SP

Maria do Carmo Bazo

Assistente Social e membro da Comissão Pró-Serviço
Social Escolar do Centro UNISAL/Americana-SP

Raquel Costa de Oliveira

Assistente Social e membro da Executiva do SASESP
(Sindicato dos Assistentes Sociais do Estado de São Paulo)

Ilza Luiz dos Santos Camargo

Assistente Social, mestranda em Educação pelo Centro UNISAL/
Americana-SP e membro do Conselho Fiscal da SASESP

Cássia Ribeiro da Costa

Assistente Social e suplente do Conselho Fiscal da SASESP

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007
Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP – pp. 71-104
PENATTI, N. M. F. C. / GROPPPO, L. A. / BAZO, M. do C. / OLIVEIRA, R. C. de. / CAMARGO, I. L. dos S. /
COSTA, C. R. da. / OLIVEIRA, E. A. A. de. / ALVES, L. de F. B. / ANDRADE, T.

Eliane Aparecida Araújo de Oliveira

Assistente Social e suplente do Conselho Fiscal da SASESP

Lourdes de Fátima Barrado Alves

Assistente Social e membro da Comissão Pró-Serviço Social Escolar do Centro UNISAL/Americana-SP

Tânia Andrade

Assistente Social

Resumo

Analisa-se os resultados de uma pesquisa de campo sobre as expressões da questão social no espaço escolar, em escolas municipais de Americana/SP, com o objetivo de identificar o campo de atuação do Serviço Social Escolar. Trata-se de um trabalho coletivo do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL, que enfatiza, entre aquelas expressões, a relação escola/comunidade, a relação escola/família e diversas manifestações da violência, a partir do relato de professores, funcionários e diretores das escolas, bem como alunos, familiares e moradores do entorno das escolas.

Palavras-chave

Serviço Social Escolar – Expressões da Questão Social – Comunidade Escolar – Relações Escola-Família – Violência no Contexto Escolar.

Abstract

It was analyzed the results of a fieldwork about the expressions of social question in scholar space, in municipal schools from Americana/SP, with the objective of identification of the intervention field from Scholar Social Service. There is a collective work of the Social Service Studies and Search Nucleus of UNISAL, that empathize, between that expressions, the school/community relation, the school/family relation and some manifestations of violence, based in relates of teachers, officers and directors of schools, as well as students, families and residents of outskirts of schools.

Keywords

Scholar Social Service – Expressions of Social Question – Scholar Community – School-Family Relation – Violence in Scholar Context.

Sumário

Introdução. 1. As expressões da questão social. 2. O contexto da pesquisa: o processo de implantação do Serviço Social na educação em Americana/SP e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL. 3. Análise dos dados da pesquisa nas escolas municipais de Americana. 3.1 As escolas e os bairros. 3.2 Escola e comunidade. 3.3 Escola e família. 3.3.1 Professores e funcionários. 3.3.2 Relações aluno-família. 3.4 Escola, família e violência. 3.4.1 A violência nas escolas, segundo professores e funcionários. 3.4.2 Pre-

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007
Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP – pp. 71-104
PENATTI, N. M. F. C. / GROppo, L. A. / BAZO, M. do C. / OLIVEIRA, R. C. de. / CAMARGO, I. L. dos S. /
COSTA, C. R. da. / OLIVEIRA, E. A. A. de. / ALVES, L. de F. B. / ANDRADE, T.

conceito e violência nas escolas, segundo as famílias e os alunos. Conclusão. Nota. Referências bibliográficas.

Introdução

Um dos temas recorrentemente discutidos na opinião pública, presente de forma enfática no programa político de pelo menos um candidato a presidente nas eleições de 2006, é a educação. Mais propriamente, os problemas da educação, em especial nas escolas públicas de ensino básico: dificuldades de aprendizado, relacionamento família/escola, relação escola/comunidade, a violência em suas diversas expressões, “indisciplina”, drogadição etc.

Muitos desses problemas podem ser analisados como expressões da questão social no espaço escolar. É objetivo deste artigo esboçar esta forma de análise tendo como objeto escolas municipais de ensino fundamental do município de Americana/SP, incluindo os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) que atuam em período integral, em que as expressões da questão social aparecem com mais intensidade em vista da maior permanência na escola. O artigo justifica-se também por uma importante questão prática, de ordem política. O município aprovou uma lei criando o Serviço Social Escolar para suas escolas, em 2003, mas vem reiteradamente adiando a implementação deste. Uma pesquisa de campo foi realizada em 2005 justamente com a intenção de levantar as expressões da questão social presentes nestas escolas e avaliar em que

e como o profissional do Serviço Social poderia atuar em prol da sua resolução. Além de conhecimentos relevantes arrolados, a pesquisa de campo pretende sensibilizar autoridades municipais e sociedade civil a favor da concretização daquela tão importante lei. Tal sensibilização nos parece válida de forma mais ampla, não apenas neste município em particular, dado que problemas idênticos ou pelo menos análogos assolam o ensino público em todo nosso país. Também, há várias experiências de Serviço Social Escolar já implementadas e consolidadas em alguns municípios. É neste contexto que este artigo se insere.

O artigo se inicia com uma breve discussão conceitual sobre as expressões da questão social. Em seguida, descreve novamente o contexto desta pesquisa, que envolveu também uma disciplina de graduação e Curso de Extensão do UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), Unidade Americana, bem como o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do Unisal – do qual participam todos os autores deste artigo. Passa à descrição e análise dos dados da pesquisa de campo, enfatizando a relação escola/comunidade, escola/família e as manifestações da violência, a partir de o relato de professores, funcionários e diretores das escolas, bem como alunos, familiares e moradores dos bairros onde ficavam as escolas pesquisadas; a família e a violência aparecem com maior propriedade deixando claro o papel do ensino/aprendizagem para o professor e as relações sociais como sendo tarefa principal do assistente social. Portanto, na análise destes dados, bem como na conclusão, busca-se enfatizar a atuação de um profissional do Serviço Social neste contexto para lidar com estas expressões da questão social.

1. As expressões da questão social

Para se pensar nas expressões da questão social, é importante definirmos o conceito de questão social pela qual conduzimos a realização dessa pesquisa.

A denominação questão social surgiu nos anos de 1830, quando se verificou que a população era ao mesmo tempo agente e vítima da Revolução Industrial, pois ameaçava a ordem social pela não aceitação de sua miserabilidade, de sua exploração. A questão ficou e é marcada pela contradição na relação entre capital e trabalho. Os fenômenos que a expressam são de ordem social, política, econômica e cultural.

A questão social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade social madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada, por uma parte da sociedade. [...] é a expressão do processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa, da totalidade histórica concreta (IAMAMOTO, 1998, p. 27).

Autores como Wanderley afirmam que as recentes políticas neoliberais só contribuíram para o agravamento e até o retorno das desigualdades e injustiças:

aumento do desemprego e subemprego, deterioração da qualidade de vida (indicadores de saúde, educação, saneamento básico, habitação, entre outros), o crescimento da economia informal e a crescente anomia so-

cial, que impregna as sociedades, da qual a violência urbana, o crime organizado, são alguns sinais (1997, p.127-128).

As expressões da questão social no Brasil se manifestam na maior concentração de renda e riqueza do mundo, alto índice de desemprego estrutural, desregulamentação e corte dos gastos públicos na área social, na exclusão econômica, política, social e cultural.

Os assistentes sociais são formados para trabalhar nas mais variadas expressões cotidianas do indivíduo: no trabalho, na família, na saúde, na educação, na assistência social, na habitação, com questões relativas à drogadição/alcoolismo, sexualidade, desemprego/subemprego, desestruturação familiar, violência nas mais diversas manifestações, entre outras. É esse profissional que no espaço escolar (agentes educadores, professores, família, alunos e comunidade) poderia – e deveria – mediar as situações vividas com os demais atores da sociedade na busca do objetivo educacional brasileiro.

A partir dessa conceituação cabe-nos verificar a pesquisa de campo realizada, de acordo com a descrição abaixo.

2. O contexto da pesquisa: o processo de implantação do Serviço Social na educação em Americana/SP e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL

A partir da criação da lei de n.º 3950 que instituiu o Serviço Social na rede municipal de ensino fundamental,

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007
Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP – pp. 71-104
PENATTI, N. M. F. C. / GROppo, L. A. / BAZO, M. do C. / OLIVEIRA, R. C. de. / CAMARGO, I. L. dos S. /
COSTA, C. R. da. / OLIVEIRA, E. A. A. de. / ALVES, L. de F. B. / ANDRADE, T.

aprovada pela Câmara Municipal de Americana/SP e sancionada pelo Sr. Prefeito Erich Hetzl em dezembro de 2003, foi criada a comissão Pró-Serviço Social Escolar, composta de Assistentes Sociais de várias organizações representativas, com o objetivo de acompanhar o processo de implantação desta lei. Em março de 2004, foi realizado o I Fórum de Serviço Social Escolar de Americana e Região, com o objetivo de debater o Serviço Social no âmbito escolar, contando com a participação de autoridades, profissionais, estudantes, educadores e outros segmentos.

Devido ao grande interesse e relevância da lei para o Serviço Social, rede escolar e comunidade, em 2005, o Centro UNISAL, Unidade Americana, implanta no Curso de Serviço Social a disciplina de graduação e Curso de Extensão “Tópico Avançado em Serviço Social Escolar”, para alunos e profissionais de Serviço Social, com conteúdo programático voltado à área educacional como espaço de intervenção do Assistente Social. Durante o curso, foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de levantar as expressões da questão social no universo escolar da rede municipal de ensino fundamental, vivenciadas por alunos, professores, famílias e comunidades.

A disciplina acima foi ministrada pela Prof.^a Ms Neusa Maria F. Costa Penatti (Coordenadora do Curso de Serviço Social do UNISAL). As integrantes da Comissão pró-Serviço Social Escolar de Americana, Assistentes Sociais Raquel Costa de Oliveira, Maria do Carmo Bazo, Lourdes de Fátima Barrado Alves e Nilza Benotto, participaram do referido Tópico.

Em 2006, foi constituído o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social do UNISAL, constituído pelos professores Neusa Maria F. Costa Penatti e Luís Antonio Groppo,

além de diversos assistentes sociais, ex-alunos do UNISAL, entre os quais os autores deste artigo. Em suas reuniões iniciais, decidi que sua primeira tarefa seria sistematizar os dados levantados naquela pesquisa de campo, bem como realizar pesquisas bibliográficas e seminários internos sobre as expressões da questão social detectadas no espaço escolar em Americana. Este artigo é fruto deste esforço coletivo.

3. Análise dos dados da pesquisa nas escolas municipais de Americana

A análise será tanto quantitativa quanto qualitativa, mas pouco incidirá sobre estatísticas e correlações, já que, apesar de os questionários aplicados para a confecção dos relatórios serem os mesmos, a análise estatística foi diferente. Em outra oportunidade, pretendemos retornar aos questionários para produzir dados estatísticos mais gerais e correlações.

Neste momento, faremos uma análise preliminar daqueles dados, focando temas emergenciais para a necessária defesa da implementação do Serviço Social Escolar no município de Americana. Esses dados parecem apontar, como se verá, em favor da presença do profissional do Serviço Social para colaborar nas escolas em prol do encaminhamento de diversas questões que transcendem o ensino em seu sentido mais estrito. Questões que são fundamentais, por outro lado, para o próprio sucesso da educação, como: a relação entre escola e comunidade, a relação entre escola e famílias dos alunos, a influência das famílias dos alunos na vida escolar destes, a violência dentro da escola e nos seus arredores.

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano IX - N.º 16 - 1.º Semestre/2007
Expressões da Questão Social no Espaço Escolar do Ensino Fundamental de Americana/SP – pp. 71-104
PENATTI, N. M. F. C. / GROppo, L. A. / BAZO, M. do C. / OLIVEIRA, R. C. de. / CAMARGO, I. L. dos S. /
COSTA, C. R. da. / OLIVEIRA, E. A. A. de. / ALVES, L. de F. B. / ANDRADE, T.

É justamente sobre estas questões que a análise dos dados pretende focar.

3.1 As escolas e os bairros

Foram pesquisadas 9 escolas em 8 bairros do município de Americana/SP, no segundo semestre de 2005. No total, foram aplicados questionários para 316 alunos, 45 moradores e 36 professores e funcionários das escolas, além de terem sido entrevistados 8 diretores de escola.

Entre as escolas pesquisadas, 3 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), ao lado de outros equipamentos municipais de educação fundados em propostas educacionais de Darcy Ribeiro, primeiro aplicadas no Rio de Janeiro dos anos 1980 (no governo de Leonel Brizola do PDT [Partido Democrático Trabalhista]), trazidas para Americana em seus diversos governos municipais sob a égide deste mesmo partido: 5 CIEPs e 1 CAIC.

Essa presença marcante dos CIEPs e dos CAICs, em especial os primeiros, é um aspecto diferencial da educação pública em Americana. CIEPs e CAICs distinguem-se pela adoção de ensino em período integral no ensino fundamental, além de 3 ciclos, cada qual com 3 anos neste mesmo nível. Além disto, CIEPs e CAICs se distinguiriam por uma série de atendimentos sociais complementares em saúde e bem-estar (STOCK, 2004; PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA, set. 2005). Esses dados indicam, no nosso entender, a importância ainda maior de um assistente social para participar do planejamento e programação destas atividades nas escolas municipais de Americana.

Em relação aos bairros, há uma diversidade de situa-

ções. Há 3 bairros antigos, com mais de 30 anos (São Vito, Cidade Jardim e Praia Azul) e 5 bairros novos, com menos de 30 anos (São Jerônimo, Zanaga, Parque Novo Mundo, Jardim da Paz e Morada do Sol). Em sua minoria, são bairros ou parte principal de bairros habitados mais pelas classes médias, oriundos, sobretudo, de loteamentos particulares (como o Parque Novo Mundo). Mas predominam os bairros “populares”, inclusive provenientes de desfavelamento. Um dos bairros, a Cidade Jardim, tem sua área “central” ocupada por um antigo loteamento de camadas médias, mas que viu crescer em seu entorno favelas, hoje praticamente todas reurbanizadas. Todos os bairros podem ser considerados como grandes e populosos.

A maioria dos bairros parece ter estrutura urbana de razoável para boa, mas a Praia Azul distingue-se por sua pobre infra-estrutura.

Enfim, há bairros com mais problemas sociais declarados pela população ou verificados pelos pesquisadores, quais sejam: Praia Azul (prostituição, preconceito contra os moradores do bairro e falta de infra-estrutura urbana), São Jerônimo (pobreza e conflitos sociais) e São Vito (crescimento rápido e recente da população graças à migração, causando “inchaço” urbano, pobreza, desemprego e ocupações com baixa remuneração).

A atuação do poder público municipal parece historicamente importante na expansão e planejamento urbano de muitos bairros: no São Jerônimo e Jardim da Paz para o “desfavelamento”, via Cohab¹ e mutirões; no Zanaga, via Cohab e implementação de muitos equipamentos públicos, debaixo da pressão de bem organizadas associações de moradores; na Cidade Jardim e Parque Novo Mundo, através

de loteamentos particulares voltados à classe média e planejados para ter ruas largas e áreas comerciais – o primeiro, já nos anos 1950. Contudo, na Praia Azul e no São Vito, o desenvolvimento do bairro parece ser mais “espontâneo”, sendo o primeiro aquele que parece mais “abandonado” pelo poder público municipal, considerando os relatos colhidos entre seus moradores, a falta de infra-estrutura urbana (asfalto e canalização do esgoto) e pequeno número de equipamentos públicos.

3.2 Escola e comunidade

Sempre que o assistente social atua em dado projeto de intervenção, é preciso em primeiro lugar conhecer o contexto e as características do local. Uma vez que a escola está inserida em uma comunidade, é necessário iniciar a pesquisa com um conhecimento ao menos inicial daquela realidade. Nesse caso, isso se fez para tentar compreender um pouco a inter-relação e as influências recíprocas entre a escola e a comunidade no seu entorno, uma vez que o que é vivido no contexto familiar e comunitário é sempre trazido de algum modo para o contexto escolar.

Para tanto, foram entrevistados alguns moradores, no entorno das escolas.

Perguntou-se, primeiro, quais eram os principais problemas do bairro. Os grandes problemas relatados foram “violência” e “drogas”, inclusive em um dos bairros de classe média (Parque Novo Mundo).

A segunda pergunta aos moradores é se era positivo morar próximo da escola. Exceto por um relato na Morada

do Sol (em que um morador reclama de brigas nas saídas das aulas), varia de bom a muito bom a avaliação dos relatos sobre esta proximidade.

A terceira pergunta era sobre a participação da comunidade do bairro na escola. Houve, aí, uma grande variação, de escola a escola. Os relatos foram mais positivos em 4 bairros. Os mais negativos, em 2 bairros.

Sobre a terceira questão, a impressão que ficou é que a boa relação – e a própria possibilidade de alguma relação – entre escola e comunidade depende muito da direção da escola: da importância que se dá a tal relação, como essa relação é concebida e realizada, e até características pessoais daquele que ocupa este cargo. Pensamos que a relação entre escola e comunidade é fundamental, e cada vez mais importante, tanto para aproximar educadores com a realidade concreta vivida por seus alunos, quanto para a aproximação dos pais e comunidade com a escola – compreendendo melhor as necessidades das rotinas escolares, mas também influenciando positivamente estas. A contribuição do assistente social seria ímpar para a melhoria desta relação e até o seu efetivo estabelecimento nos lugares onde ela praticamente não existe.

É claro, esta relação não deve depender nem de uma única pessoa, seja o diretor, seja o próprio assistente social, muito menos de sua boa vontade ou personalidade. Deve ser um projeto “político” assumido por toda a escola. Este projeto deve ter a participação “técnica” de outros profissionais, para orientações e para a sistematização das demandas da comunidade escolar e do bairro. Mas, principalmente, pode e deve ser democrática, com a participação ativa de

todos os que compõem a comunidade escolar (educadores, funcionários, educandos e suas famílias) e aqueles que vivem no bairro onde a escola está inserida.

3.3 Escola e família

Os dados mais ricos das pesquisas incidiram justamente sobre a questão da família. Professores, funcionários, direção e alunos foram questionados sobre a participação e a influência da família na rotina escolar. Responsáveis pelos alunos responderam questões relativas à escola e à vida escolar de seus filhos.

3.3.1 Professores e funcionários

A questão da família, na verdade, se revela primeiro em uma pergunta do questionário formulado a professores e funcionários que não incidia diretamente sobre o tema. A pergunta era sobre a principal problemática da escola. Nas respostas, causas ou aspectos relacionados às famílias dos educandos apareceram de modo importante. Com maior frequência, em 4 das 9 escolas. Com frequência “média”, em 2 escolas. Com menos frequência, em 3 escolas.

Mas a questão da família tendeu a ganhar ainda mais importância em outra pergunta a professores e funcionários, questionando sobre quais eram “outras dificuldades” apresentadas. Aí, nas respostas, a presença de problemas relacionados à família dos alunos tendeu a crescer ainda mais. Em um extremo preocupante, 2 relatos (entre 5 colhidos) em uma escola afirmaram que os pais passavam à escola “o papel de educar”... (parecendo deixar em suspenso o fato de que à es-

cola também cabe o “papel de educar”). Entretanto, a tendência principal foi a de respostas bem mais ponderadas.

Uma terceira questão a professores e funcionários se referia às causas da indisciplina dos alunos. Aspectos ligados às famílias tenderam a ser considerados com as suas causas principais (65,54% dos relatos). Se nos bairros mais pobres, professores e funcionários parecem ter indicado com mais ênfase o problema da indisciplina e a família como causa, no entanto, isto não esteve ausente das escolas dos bairros de classe média.

Em uma quarta questão, professores e funcionários avaliaram a participação dos pais nas escolas. A tendência foi considerar esta participação como “regular”, sendo que em algumas escolas a participação foi considerada pequena, em outras, maior. Ao menos uma contradição foi bem notada. A mesma questão perguntava em seguida sobre as formas de participação dos pais. Justamente em uma das escolas em que mais se reclama das famílias, o único modo relatado de relacionamento com a família são as “reuniões bimestrais”, o que parece pouco num caso aparentemente muito crítico como este, em que as famílias são apontadas como a principal causa da indisciplina dos alunos, e consideradas, enfim, como pouco atuantes.

Esses dados indicam a necessidade de uma maior e melhor articulação entre os educadores, funcionários e a própria escola com as famílias. Dada esta relação, ou melhor, a falta desta relação, bem como o fato da família ser considerada como a principal causadora da indisciplina discente, parece óbvia a necessidade de planejar e realizar com muito mais acuidade os contatos entre a comunidade escolar e as famílias.

Diante desse aspecto, consideramos que um “profissional mediador” é um sujeito altamente importante na escola. Justamente por isso, uma das questões aos professores e funcionários perguntava se existia ali um profissional mediador da relação família/escola e quem era. Nas respostas, em geral notou-se uma grande contradição, pois, apesar de quase sempre afirmarem que existia este mediador, havia muita dificuldade em apontar quem era este profissional naquela escola.

Felizmente, em algumas escolas não houve tal contradição, pois se apontou mais facilmente para o profissional mediador. Entretanto, pode residir aqui outra contradição, já que nestas escolas apontou-se a direção como a responsável por esta mediação. Novamente, pode-se apontar limites, pois a direção não necessariamente tem a formação para gerir, sozinha, esta relação. O auxílio de um profissional especialista em questões de família, a saber, o assistente social, poderia ser muito importante para o exercício efetivo desta mediação, mesmo onde e quando ela já existe.

Os dados colhidos nas entrevistas com alguns dos diretores parecem reforçar tal conclusão. Sobre esta questão, a relação escola/família, a tendência dos diretores foi a de considerar como “boa” a participação dos responsáveis assim como da comunidade na escola – em contraponto ao relato dos professores e funcionários. Entretanto, a tendência foi considerar, entre as principais problemáticas do aluno, questões referentes à sua família.

Reforçou-se, nesse sentido, a tendência de os educadores apontarem que as principais dificuldades dos seus educandos são fatores “externos” à escola. Não é o caso, aqui,

de simplesmente acusar a escola de estar transferindo responsabilidades para a família do educando, para a comunidade ou para o próprio educando. Na verdade, parece lógico que as dificuldades socioeconômicas, culturais e afetivas das famílias são fatores reais, aspectos concretos da vida social e que vão ser fatores limitadores ou dificultadores da aprendizagem e do convívio com as rotinas escolares. Entretanto, diante desta constatação, as escolas, ao que parece, analisando os dados acima, não têm feito mais do que reiterar o problema e acusar as famílias por fazer do aluno alguém indisciplinado e por não participarem da vida escolar. Enquanto isso, poucos canais de relacionamento com a família têm sido abertos, não se traçam estratégias de ação para melhorar esse relacionamento e não existe um profissional especializado nesta tarefa de mediação escola/família.

Isso não se dá, simplesmente, por falta de vontade, mas principalmente por falta de recursos, por falta de formação dos atuais educadores para esta função, pelo excessivo número de horas trabalhadas pelo professor (que o obriga a trabalhar em várias escolas e correr de uma para outra para não se atrasar, mal tendo tempo de viver e conhecer melhor a realidade do bairro e das famílias dos alunos) etc. Entre o muito a ser feito, entretanto, parece importante ressaltar a contribuição que o profissional de Serviço Social teria em favor da comunidade escolar: seria alguém melhor capacitado para lidar com as questões da família e da comunidade, seria alguém também instrumentalizado para produzir conhecimentos e diagnósticos sociais sobre as famílias e a comunidade do bairro, bem como propor, em conjunto com a comunidade escolar, planos de ação.

3.3.2 Relações aluno/família

Duas questões foram feitas aos alunos sobre a sua relação com a família. Ainda que não exaustivos, os dados colhidos ajudam a entender que a dinâmica família/aluno/escola é bem mais complexa do que, num primeiro momento, concebem professores e funcionários.

A primeira questão perguntava qual era a opinião do aluno sobre sua própria família. Abundaram elogios à família, não apenas em escolas de bairros de classe média, mas também em escolas de bairros populares em que os registros dos professores sobre os problemas das famílias foram maiores (ainda que em uma destas escolas, dos 33 alunos entrevistados, 2 disseram que sua família era “muito grande”).

Mas há casos em que foram relevantes os problemas familiares indicados: em uma escola, houve um relato de violência doméstica e 2 dos 6 alunos entrevistados disseram que sua família era “confusa”; em outra, 1 relato de pai alcoólatra que ameaça a criança; em outra, enfim, 1 relato de violência física do pai.

Os indicadores permitem reiterar a tese de que há dificuldades vividas pelas famílias, de ordem socioeconômica, no aspecto da violência e alcoolismo, entre outros. Os relatos acima podem ser tão-somente a ponta de um *iceberg* maior, ou seja, outros problemas graves da família não apareceram através deste questionário. Por outro lado, os indicadores apontam o fato de que as famílias são valorizadas pelas crianças, seja a família real em que elas vivem, seja a família “ideal” que almejam e que, às vezes, sua família consegue ser. Enfim, mais que “deseestruturação”, parece que ocorre, sobretudo, diversos arranjos familiares e diversos modos da

família se relacionar com seus filhos. Essas diferenças, em geral, passam ao largo do mero descaso, abandono ou violência física, como o senso comum das classes médias (que, em boa parte, é a visão de mundo dos educadores destas crianças) tende a conceber as famílias das camadas populares. Mas não são irrelevantes os casos em que a criança está em situação de risco.

O que foi dito sobre a diversidade acima pode ser repetido em relação aos dados colhidos a partir da segunda questão feita aos alunos. Ela perguntava qual era a opinião da família sobre a escola, segundo o aluno. A tendência foi a de considerar que a família apóia e incentiva o filho na escola, em destaque nas escolas de bairro de classe média ou em ascensão econômica relativa. Mas nos bairros populares, os relatos deixam revelar que parte da desconfiança popular tradicional em relação à escola ainda se mantém: em uma dessas escolas, 10 dos 33 alunos não responderam a esta questão e 1 afirmou ser “ruim” a opinião da família; em outra, 13 dos 46 relatos dizem que os pais consideram que a escola tem “ensino defasado”.

Esta última escola é a que tem famílias com renda mais baixa (40% das famílias recebem bolsa-família), onde, talvez de modo surpreendente ao senso comum (que afirma que os pais mais pobres sempre têm pouca participação nas questões escolares de seus filhos), os pais mais demonstraram insatisfação para com as rotinas escolares.

Em outras 2 escolas ficou nítida a presença de famílias com baixa renda ou em ocupações de baixa renda. Nessas, justamente, são mais comuns os relatos dos pais sobre as dificuldades de seus filhos no aprendizado escolar. Foram respostas a uma questão formulada aos pais dos alunos, pergun-

tando se os seus filhos tinham dificuldades na escola. Para uma visão conservadora, isso poderia indicar uma dificuldade congênita dos mais pobres para acompanhar o processo educacional, por causas de ordem socioeconômica e cultural e, talvez, até “genéticas”. Mas parece preciso indicar que, historicamente, o sistema escolar não se constituiu tendo como padrão de aluno os filhos das classes populares, mas sim os filhos das camadas médias e altas. Queremos apenas registrar, sem aprofundar no momento, a importante questão da dupla inadaptação à escola: tanto das camadas populares, quanto do sistema escolar. Uma questão que é mais complexa do que se tem tradicionalmente posto. Certamente, ao lado dos profissionais com conhecimentos em História e Sociologia da Educação, a escola poderia ter a contribuição daquele profissional que deve conhecer os mecanismos que produzem a pobreza e a exclusão: o assistente social.

3.4 Escola, família e violência

Além de a questão da relação entre família/aluno/escola e da relação escola/comunidade, outra questão relativa à vida escolar em que pode e deve contribuir a presença do assistente social é a violência. Questão cada vez mais alardeada pela opinião pública, ainda que geralmente discutida de modo muito inadequado, levada de modo amedrontado e vingativo, prenhe do desejo de repressão como resposta.

De acordo com Miriam Abramovay (2003),

a violência é um fenômeno social que preocupa a sociedade e os governos na esfera pública e privada, e o seu conceito está em constante mutação visto que não

é fácil defini-lo pois não existe um conceito absoluto. Em sentido restrito refere-se à violência física como a intervenção de um indivíduo ou grupo contra a integridade do outro e também contra si mesmo. Tal definição abarca desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubo, assaltos e homicídios até a violência no trânsito e todas as várias formas de agressão sexual... A violência simbólica refere-se ao abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade, como a violência verbal e também a violência institucional, marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder.

Marilena Chauí (apud *ibid.*) define a violência de forma multifacetada:

Seria tudo o que se vale da força para ir contra a natureza de um ator social, ou seja, todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém e todo o ato de transgressão contra o que a sociedade considera justo e direito.

Para Abramovay (*ibid.*), com a generalização do fenômeno da violência não existem mais grupos sociais protegidos, diferentemente de outros momentos históricos, ainda que alguns tenham mais condições de buscar proteção institucional e individual. Isto é, a violência não mais se restringe a determinados nichos sociais, raciais, econômicos e/ou geográficos, ela tornou-se um fenômeno sem voz que invade o cotidiano.

As crianças e adolescentes nascem e se desenvolvem num “ethos” marcado em importante medida pela violência nas casas, nas ruas, nos bairros. O aprendizado desde cedo se faz pela pedagogia da violência. Ensina-se pelo grito e pela surra. O diálogo, o uso da palavra, é percebido como ineficaz e perda de tempo. A virtude é a força e a virilidade, próprias de uma cultura machista. Ser gentil, “educado”, pacificador é sinônimo de fraqueza. Em casa, nas ruas e também pela televisão as crianças e adolescentes vão compreendendo que neste mundo de “cão” só o valentão e o espertalhão sobrevivem.

É nesse contexto de empobrecimento e ausência do Estado, através das políticas públicas básicas, que está inserida a escola pública das periferias urbanas. Cenas de agressões com mão armada hoje ocorrem nas escolas. A depredação e a pichação do patrimônio público, a ação das gangues, a presença das drogas, as agressões verbais e as ameaças são fatos com os quais a comunidade escolar tem muitas vezes convivido sem encontrar soluções, pois em geral fogem à sua governabilidade.

Por sua vez, também a instituição escolar historicamente é autora de violência contra crianças e adolescentes. Num passado não tão remoto, o uso da violência física fazia parte do processo pedagógico, sendo considerada uma atribuição legítima da autoridade do professor. Hoje vivemos em outro contexto histórico-cultural, em que a violência é mais sutil e invisível, às vezes promovida pelos próprios educadores através de regulamentos opressivos, currículos e sistemas de avaliação inadequados à realidade onde está inserida a escola e medidas e posturas que estigmatizam, discriminam e afastam os alunos. Os conteúdos diversas vezes

são programados de maneira a atender apenas as atividades intelectuais e estimular o raciocínio abstrato, não levando em consideração a realidade cultural dos alunos. Desse modo, os alunos em exercício de aprendizagem muitas vezes não conseguem perceber o sentido ideológico e nem a utilidade do trabalho que lhes é imposto. Frequentemente, os exercícios escolares não trazem em seu bojo uma justificativa, restando aos educandos submetidos a esta situação aceitarem com passividade e temor a sentença através do julgamento do professor, para poderem formar um julgamento falso acerca deles mesmos, com atribuição de culpa pelo fracasso escolar a si mesmos.

Nesse sentido, é compreensível que a escola pública não represente para os alunos da classe popular aquilo que efetivamente deveria ser, ou seja, um bem público, de interesse deles próprios e de sua comunidade. Não existe o sentimento de pertença. Assim, a violência praticada pelos alunos assume a forma de reação a uma escola que eles não querem. “Se diz democrática, mas não o é; diz que prepara para a vida, mas não o faz; é lugar do novo, mas propaga o velho” (GUIMARÃES apud NOGUEIRA, 6 out. 2006).

A ausência do sentimento de pertença e de assumir a escola como um bem público também se manifesta na relação da família e da comunidade na qual está inserida, mas que insiste em posicioná-la além de os seus muros. O fosso existente entre escola/família/comunidade é mais um grave fator que fragiliza o enfrentamento da violência. Há uma espécie de conflito institucional em que a família muitas vezes abandona a formação dos filhos, jogando toda a esperança na educação formal oferecida pela escola. Por seu turno, a educação formal oferecida pelas escolas não tem conseguido

dar respostas satisfatórias, uma vez que o modelo de escola não foi pensado a partir da realidade da classe popular. A escola responsabiliza os pais por não se empenharem na formação dos filhos. Nesse jogo de “pingue-pongue” quem perde é a criança e o adolescente que permanece sem referências para a sua formação.

Em primeiro lugar, parece necessário que a comunidade escolar seja capaz de transcender, novamente, o senso comum, concebendo, primeiro, a violência em toda sua complexidade. Os dados abaixo indicam que os professores e funcionários, felizmente, apesar de todas as dificuldades acima apontadas, têm se aproximado de uma concepção mais consistente sobre a violência. Entretanto, além disso, conhecimentos especializados sobre os aspectos sociais da violência parecem-nos cada vez mais necessários, dentro e fora da escola, é verdade, tanto quanto nesta inter-relação entre a escola e o seu mundo exterior (a comunidade, as famílias e a própria sociedade em seu todo). Parece-nos que o assistente social está muito capacitado para lidar com tais questões, principalmente quando assume a tarefa de prognosticar o que é possível e necessário ser feito com a ativa participação de todos os demais componentes da comunidade escolar.

3.4.1 A violência nas escolas, segundo professores e funcionários

Uma primeira questão feita aos professores e funcionários, em relação à violência, perguntava o que era violência para eles.

A tendência foi a de que considerassem a violência não apenas como agressão física, mas também como todo atentado ao ser humano do ponto de vista psicológico, mo-

ral, verbal etc. Assim, positivamente, demonstraram uma noção mais ampliada da violência. Como outro aspecto positivo, relatos em três escolas relacionaram a violência com o desrespeito aos direitos de cidadania ou à integridade humana, elevando a qualidade da noção acima apontada – a noção ampliada de violência.

Entretanto, também aparecem noções mais restritas de violência, relacionadas mais estritamente à agressão física – algo mais forte em uma das escolas. Contudo, considerando o fato de que 5 dos 6 alunos entrevistados nessa mesma escola relataram já ter sofrido violência (ameaça de agressão física ou a agressão propriamente dita), parece significar que a noção de violência aí relatada tem a ver com um ambiente mais carregado de agressão física cotidiana, o que influenciou, ao nosso ver, a resposta desses professores e funcionários.

Um último ponto negativo tem a ver com a noção de violência mais ligada ao desrespeito à autoridade professoral, às normas da escola ou ainda ao “patrimônio público”. Isso se deu mais claramente em uma escola. Como se trata de uma escola em que foram menores os relatos de violência, talvez isso revele antes a presença de uma concepção tradicional de disciplina escolar.

A segunda questão pedia para relatar o tipo de violência mais encontrado na escola. Em praticamente todas as escolas, quase ninguém negou o registro de violências. A violência “verbal” – relativa a discussões, xingamentos, desrespeitos e discriminações – apareceu com um pouco mais de frequência em relação à violência física. Mas a tendência foi a de que os vários tipos de violência aparecessem associados, a física e a verbal principalmente. Enfim, em contradi-

ção com a concepção sobre a violência registrada na questão anterior, foi um pouco maior a frequência do relato da violência como “desrespeito” e “indisciplina”.

Uma terceira questão pediu aos professores e funcionários que relatassem quais eram as conseqüências da violência na escola. Os relatos indicaram que há uma preocupante tendência de criação de um ambiente carregado de agressividade e animosidade nas escolas, salas de aula e entorno das escolas após a saída dos alunos. Termos como “desestabilização do ensino-aprendizagem”, “desmotivação”, baixa aprendizagem, estresse entre professores e alunos, desordem, ambiente desfavorável e tumulto em sala de aula indicam isso. Uma pesquisa de campo permitiria conferir se esta impressão geral se justifica.

A quarta questão perguntava sobre como eram encaminhados os casos de violência dentro da escola. Diante das respostas, pareceu-nos que, talvez, a questão não estivesse bem formulada. É que as diferentes formas de violência, bem como as reincidências, significariam diferentes ações de acordo com as normas da escola. Assim, as múltiplas respostas indicam talvez o que cada professor imaginou naquele momento como “violência” ou como agiu da última vez diante do ocorrido.

Apesar disto, a diversidade de respostas parece indicar que os professores e a própria escola não estão sabendo muito bem como agir diante desta questão. Um certo apego pelas normas indica talvez um desejo de que a “normalidade” da escola disciplinada ou tradicional se restabeleça. Outras respostas indicam ações que levam o problema para fora da alçada do professor, como encaminhar para direção ou pedagogo, e até para fora da alçada da escola, como encami-

nhar ao Conselho Tutelar... Atitudes relacionadas à idéia do “castigo” estão presentes em algumas respostas, que falam de suspensão, encaminhamento à direção, comunicado aos pais, chamar a atenção. Talvez, até, em “aula de reforço...”.

Mas há uma frequência relevante também de respostas que indicam que vários professores estão tentando resolver a questão através do diálogo com o aluno. Em certo sentido, também com os pais, ainda que, algumas vezes, convocar os pais à escola (resposta dada por alguns professores) possa soar como ameaça ou castigo ao aluno. Há ainda uma resposta intrigante, em que um professor de uma escola indicou que o encaminhamento era a “aula de Filosofia”.

Reforça-se no nosso entender a importância da presença do assistente social no ambiente escolar. Primeiro, pelo preocupante crescimento da violência no interior das escolas, nas relações entre os alunos e mesmo entre alunos e professores. Segundo, que os professores parecem perdidos diante desta violência crescente, enquanto a escola tende a tentar fazer uso da tradicional aplicação de normatizações e procedimentos burocráticos. Ainda assim, muitos professores procuram saídas alternativas, mas pessoais, em relação à questão. Enquanto isso, parte importante do mundo acadêmico e da grande imprensa tem culpado o professor por problemas que, realmente, nem são culpa exclusiva dele, muito menos se criam – nem se resolvem – apenas dentro da escola (como a questão da violência). Trata-se de um novo registro do deslocamento de responsabilidades: a responsabilidade em resolver a violência produzida pela dinâmica social, incluindo aí a própria escola, é depositada toda ela num único ator social, justo aquele que está tão fragilizado hoje em dia, o professor.

É claro que a atuação do assistente social, em escala micro, na escola, não resolverá por si só a questão da violência, já que ela transcende o ambiente escolar. Nesse sentido, políticas sociais bem mais consistentes para atuar em relação à violência estão sendo implementadas através do SUAS (Sistema Único da Assistência Social), que tem como uma de suas premissas o trabalho em rede sócio-assistencial e tem na família sua matricialidade. A Política Nacional de Assistência Social traz a importância da intersetorialidade, a elaboração do diagnóstico social entre a Assistência Social, a Educação, a Saúde, entre outros, como fator de conhecimento da realidade para elaboração de políticas emancipatórias e de transformação social.

Uma das tarefas do assistente social, no âmbito local ou mesmo em escala municipal, enquanto se introduzem as políticas sociais amplas e sérias para lidar com essa questão da violência, é realizar diagnósticos sobre a violência feita e vivida nas escolas e no seu entorno. Abaixo, tentamos dar início a isso, ainda que de modo tímido.

3.4.2 *Preconceito e violência nas escolas, segundo as famílias e os alunos*

Questão feita aos responsáveis pelos alunos questionou a respeito da violência sofrida pelos filhos nas escolas. Em 3 escolas, a situação relatada pelos pais é de mais tranquilidade. Já em outras, a tendência é a de que metade dos pais relate que seus filhos sofreram violência e/ou preconceito.

Entre os relatos, destaca-se o preconceito, que poderia ser descrito como uma violência moral, verbal e/ou psico-

lógica: por chegar sempre atrasado, por não ter a figura paterna em casa, obesidade, discriminação racial e preconceito social. Também, apelidos dados aos alunos que, em geral, estão relacionados a estes preconceitos.

Aos alunos também foi feita questão análoga, sobre a violência ou preconceito sofrido por eles na escola. O caso mais marcante de relatos de violência pelos alunos é justamente em uma das escolas em que os pais menos registraram o problema – uma instigante contradição, que talvez possa se explicar pelo número baixo de pessoas entrevistadas neste caso. Nesta escola, 4 de 6 alunos afirmam que sofreram preconceito na escola (por serem gordos, magros ou pela etnia). Um dos alunos afirmou: “Sim, sofro preconceito, por ser gordo e falar fino, me chamam de ‘bicha’; meu pai também me bate por causa disto”.

Outro caso contraditório é o de uma escola em que apenas 6 entre os 22 alunos disseram sofrer violência na escola. Justo numa escola em que os pais mais relataram a presença de violência de tipo físico contra seus filhos.

Essa contradição não acontece nas outras 2 escolas em que os pais indicaram uma situação menos violenta (em uma delas, apenas 6 dos 26 entrevistados relataram violências sofridas, destacando xingamentos e apelidos, mas insistindo-se na maior parte dos casos que “eu nem ligo”).

Sobre as escolas em que os relatos dos pais e dos alunos registraram igualmente um cotidiano mais violento e preconceituoso, vale a pena registrar:

- Na primeira, há 2 relatos sobre brigas em que os alunos se envolveram e um relato que afirma: “Não gosto de ir para escola; existem muitas brigas e disputas

entre as meninas, às vezes me sinto inferior” (menina de 8 anos).

- Na segunda, 33 dos 49 alunos entrevistados disseram que não sofriam violência; 11 disseram “sim” e 5 “às vezes”. Entre estas ações ofensivas, 4 disseram “quiseram me bater”, 4 “ofensas sobre mim” e, cada qual com 2 respostas, “batem-me”, “escrevem palavrões no meu livro com o meu nome”. Também há um relato de preconceito “xingaram-me de negra”.
- Na terceira, de 6 alunos, apenas 1 disse não sofrer violência. Entre os 5, ameaças de agressão e brigas, em geral durante atividades como jogos e na biblioteca.

Questões não formuladas para os pais e principalmente para os alunos talvez nos ajudassem a entender aquelas contradições. Questões como: Até que ponto a agressividade cotidiana é tolerada pelos alunos? Até que ponto os filhos levam aos pais seus problemas como preconceito e violência física e como esses pais interpretam esses relatos? Ou seja, o que afinal para eles é violência e até que ponto a agressividade é tolerada e é considerada como “normal” para estes atores sociais?

Sobre essa última questão, alguns comentários podem ser feitos. Entre os professores, cujos dados foram acima descritos, parece-nos que a tendência foi a de uma menor tolerância para com a violência, bem como uma concepção ampliada da mesma. Já entre os alunos, é provável que haja uma maior diversidade no que se refere à tolerância e à concepção de violência, relacionada à classe ou origem social dessas crianças. Uma possível tendência possa ser a de tolerar menos a violência física e a violência moral que causam

humilhações pessoais muito freqüentes. Os pais, talvez, tendam a perceber e levar mais em conta a violência física que a humilhação moral. Mas isso são hipóteses, respostas provisórias a discutirmos e investigarmos melhor.

Conclusão

Este artigo se encerra com o reconhecimento de que nem todas as expressões da questão social no espaço escolar foram tratadas, evidenciando o seu caráter inicial. Por exemplo, a questão da drogadição é outra face importante da questão social nas escolas, que mesmo não sendo objeto de questionamentos durante a pesquisa de campo ainda assim foi citado por moradores no entorno de algumas escolas de maneira relevante – inclusive em relação ao assédio de traficantes e usuários de drogas ilegais nas proximidades das escolas. Outro tema que seria muito importante abordar é o da sexualidade.

Porém, aspectos cruciais da questão social foram focados com atenção, tais como: a inserção das dificuldades do cotidiano escolar nos demais problemas do bairro, como urbanização deficitária e pouca oferta de serviços sociais; distanciamentos e aproximações entre comunidade/famílias em relação às escolas; angústias e incompreensões entre os atores do cotidiano escolar: professores, funcionários, direção e alunos; preocupações com a indisciplina dos alunos e transferências de responsabilidade; a presença da violência em suas diversas dimensões nas relações entre os integrantes da comunidade escolar – física, verbal, simbólica etc. –, em que alunos aparecem tanto no papel de algozes quanto

no de vítimas da violência proveniente de seus próprios pares ou familiares.

Em cada um desses aspectos, tentou-se argumentar que a presença do Serviço Social Escolar, na figura de um assistente social, teria muito a contribuir: melhoria na relação entre escola e comunidade em seu entorno (e mesmo seu estabelecimento efetivo onde não exista), dentro de um projeto de intervenção social assumido pela comunidade escolar e do bairro; produção de conhecimentos e diagnósticos sociais sobre as famílias e a comunidade do bairro onde está inserida a escola; maior e melhor articulação entre professores, funcionários e escola em seu todo com as famílias dos alunos, em que o assistente social colaboraria com o planejamento e a realização mais cuidadosa dos contatos entre escola e familiares – inclusive como “profissional mediador”; compreensão pela comunidade escolar dos mecanismos que atuam localmente na produção de pobreza, exclusão e, como decorrência muitas vezes, dificuldades no processo de ensino-aprendizado; compreensão das dimensões da violência presentes no contexto escolar e em seu entorno e prognósticos sobre o que é necessário e possível ser feito localmente para enfrentar este problema – complementando a ainda mais necessária implementação de políticas sociais amplas em relação à violência.

Em suma, pede-se o cumprimento de uma lei que teima em não sair do estágio da letra morta. E desejamos que a aplicação efetiva desta lei municipal possa inspirar outros municípios e outras esferas políticas Brasil afora, para que acolham no espaço escolar aquele profissional realmente capacitado para enfrentar a questão social em suas inúmeras expressões, o assistente social.

Nota

¹ Companhia Habitacional, “criada a partir de 1962 no antigo Estado da Guanabara, cuja capital Rio de Janeiro, por Lacerda e seu grupo político como reação às políticas promovidas pelo SERFHS (Serviço de Recuperação de Favelas e Habitações Similares) para estudar os problemas habitacionais do Rio de Janeiro”. (PORTES, 30 out. 2006). No município de São Paulo, a COHAB é denominada de Companhia Metropolitana de Habitação e foi criada pela lei n.º 6.738, de 16 nov. 1965 <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/empresas_autarquias/cohab/organizacao/0001>, sendo uma política habitacional difundida nacionalmente para atender a população de camadas populares e/ou em áreas de risco.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam; PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e Vulnerabilidade Social. In: FRAERMAN, Alicia (ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana*. Madri: Comunica, 2003. Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/empresas_autarquias/cohab/organizacao/0001>. Acesso em: 30 out. 2006.

IAMAMOTO, Marilda V. *O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. A violência nas escolas e o desafio da educação para a cidadania. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0506p.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2006.

PORTES, Alejandro. *Política Habitacional, Pobreza urbana e o Estado: as favelas do Rio de Janeiro, 1972-76*. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/politica_habitacional.pdf>. Acesso em: 30 out. 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE AMERICANA. *CIEP – Educação Integral*. Construindo a cidadania. Americana: Secretaria Municipal de Educação, set. 2005.

STOCK, Suzete. *Entre a paixão e a rejeição*. Um quadro histórico-social dos CIEPs. Americana: Adonis, 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A Questão Social no contexto da globalização: o caso latino-americano e caribenho. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W; BELFIORE-WANDERLEY, M. *Desigualdade e a Questão Social*. São Paulo: Educ, 1997.