



UEPB

Universidade
Estadual da Paraíba

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

KELVEN ALLISSON COSTA DE LUCENA

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A ARTE E A
MÚSICA COMO INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA ÉTICA E DE NOVOS
VALORES.**

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

KELVEN ALLISSON COSTA DE LUCENA

A DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: A ARTE E A MÚSICA COMO INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DA ÉTICA E DE NOVOS VALORES.

Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Orientadora Prof.^a Dra. Marília Tomaz de Oliveira

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L935d Lucena, Kelven Allisson Costa de.
A dimensão educativa do Serviço Social na educação
[manuscrito] : a arte e a música como instrumento para construção
da ética e de novos valores / Kelven Allisson Costa de Lucena. -
2016.
85 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço
Social) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências
Sociais Aplicadas, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Marília Tomaz de Oliveira,
Departamento de Serviço Social".

1. Serviço Social. 2. Educação. 3. Dimensão educativa. 4.
Ética 5. Arte e música. 6. Comunidade escolar. 7. Intervenção. I.
Título. 21. ed. CDD 361.3

KELVEN ALLISSON COSTA DE LUCENA

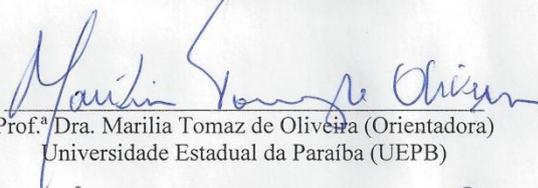
**A DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL NA
EDUCAÇÃO: A ARTE E A MÚSICA COMO INSTRUMENTOS PARA
CONSTRUÇÃO DA ÉTICA E DE NOVOS VALORES.**

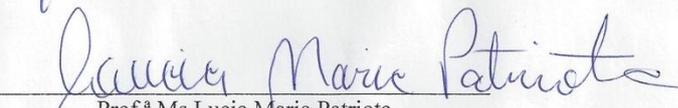
Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

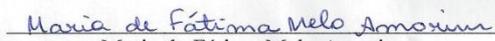
Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Marília Tomaz de Oliveira

Aprovada em: 23/05/2016

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Marília Tomaz de Oliveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof.^a Ms Lucia Maria Patriota
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Maria de Fátima Melo Amorim
Assistente Social/Supervisora de Campo
Escola Municipal Rivanildo Arco verde

DEDICATÓRIA

A minha família, pela dedicação, companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Professora Marília Tomaz de Oliveira orientadora de estágio e deste trabalho por seu empenho e contribuição no processo de experiência da prática profissional e da construção deste trabalho a partir da indicação de leituras, e direcionamentos quanto às temáticas pertinentes.

À professora Lucia Maria Patriota docente da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pelas leituras sugeridas, pelo incentivo a pesquisa e pelas orientações quanto às estruturas teóricas e metodologias de trabalhos científicos.

A professora Dra. Kathleen Vasconcelos coordenadora do curso de Serviço Social e professora de ética da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) pelas orientações e aproximação com a temática presente neste trabalho.

A Assistente Social da escola Rivanildo Sandro Arco Verde e orientadora de campo Maria de Fatima Melo Amorim pelo direcionamento na aplicação das teorias na prática profissional assim como a contribuição através da indicação de leituras e explicações quanto ao trabalho do profissional na área da educação.

A meu pai pelo exemplo e motivação a concluir esta etapa, assim como a minha mãe pelas palavras de incentivo e pela compreensão devido às ausências em prol dos estudos.

À minha esposa companheira e grande incentivadora na conquista dos meus objetivos
Aos professores do Curso da graduação que contribuíram ao longo de cinco anos, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio e que foram parte imprescindível no processo de construção do saber ao longo da graduação

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Percebe-se que a Arte pode favorecer abordagens diversas da cultura no processo educativo e uma relação criadora com outras disciplinas, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar. (BARBOSA, 2003 p. 18)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso é resultado da Experiência de Estágio Supervisionado desenvolvido na área da Educação, na escola da rede municipal de ensino Rivanildo Sandro Arco Verde, situada na cidade de Campina Grande (PB). O presente trabalho ressaltando a dimensão educativa da profissão nesse campo, objetiva fornecer novas propostas às abordagens de intervenção para o cotidiano profissional, através do relato da experiência interventiva mediante o desenvolvimento do Projeto Ética na Escola. Este possuiu como objetivo principal, desenvolver ações artísticas que envolvessem o ensino/aprendizagem da ética propondo intervir no déficit de aprendizagem e no índice de violência entre os alunos, aproximando este debate também do corpo docente e a equipe técnica e multiprofissional da instituição. Assim buscamos estimular a reflexão e o pensamento crítico de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da comunidade escolar. Realizamos o resgate histórico da gênese à contemporaneidade da educação e o processo de inserção da profissão nesse setor, a fim de proporcionar a discussão da ética, moral e a busca pela construção de novos valores. Nesse sentido, salientamos a importância do trabalho com grupos, e as propostas norteadoras da profissão como o código de ética e o projeto ético político, que estão relacionados diretamente com a teoria/prática do Serviço Social. Por fim consideramos a intervenção realizada mediante o projeto Ética na escola de extrema relevância, pois além de se configurar como algo inovador fornecer novos horizontes para os profissionais inseridos nesse campo e em outros quanto à formulação de projetos e ações interventivas.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social; Educação; Dimensão Educativa; Ética; Arte e Música; Comunidade Escolar; Intervenção.

ABSTRACT

This Work Completion of course is the result of supervised internship experience developed in the field of education, in school education municipal Rivanildo Sandro Arco Verde, located in the city of Campina Grande (PB). This study highlights the educational dimension of the profession in this field, aims to provide new proposals for intervention approaches to daily work, through the account of interventional experience by developing the Ethics in School Project. This has owned the main objective to develop artistic actions involving the teaching / learning ethics proposing intervene in the deficit of learning and rate of violence among students approaching this debate also faculty and technical and multidisciplinary staff of the institution. So we seek to stimulate reflection and critical thinking of all those involved in the teaching / learning process of the school community. We conducted the historic rescue of the genesis of contemporary education and the profession of the insertion process in this sector in order to provide the discussion of ethics, morality and the pursuit of building new values. In this regard, we emphasize the importance of working with groups, and guiding proposals profession as the code of ethics and political ethics project, which are directly related to the theory / practice of social work. Finally we consider the intervention carried out by the Ethics project at school extremely important, because in addition to configure as something innovative to provide new horizons for professionals inserted in this field and others as to the formulation of projects and interventional actions.

KEYWORDS: Social Work; Educational EducaçãoDimensão; Ethic; Art and Music; School Community; Intervention.

SUMÁRIO

Introdução -----	11
1. A Educação em conceito e contexto: da gênese a contemporaneidade -----	14
1.2 A Educação enquanto política no contexto do neoliberalismo -----	31
2. Resgate histórico da Educação no Brasil -----	40
3. Conceituando e contextualizando a arte e a música -----	46
3.1 A relação da arte e da música com o trabalho em grupos e a coletividade -----	52
4. Uma contextualização histórica do serviço social e o trabalho com grupos -----	54
5. Conceituando e diferenciando ética e moral -----	57
6. A inserção do Serviço Social na educação e a dimensão educativa na prática profissional -----	62
6.1 Demandas para a atuação do Assistente Social na educação -----	68
7. Ética e Serviço Social: Uma relação teoria/prática -----	69
7.1 A Ética enquanto dimensão teórica e normativa para o Serviço Social: Uma discussão do Código de Ética -----	70
7.2 O Projeto Ético político e o Serviço Social: da teoria a efetivação -----	72
7.3 A construção da Ética e de novos valores como forma de intervenção a partir da arte e da música -----	73
8. Experiência de Estágio: Projeto Ética na Escola -----	75
Considerações finais -----	81
Referencias -----	89

INTRODUÇÃO

O Serviço Social possui como princípio, o posicionamento a favor da igualdade e da equidade social, opção por um projeto social vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação e exploração de classe, etnia e gênero. Nesse sentido o Assistente Social, no exercício da profissão, precisa ter como pilar central a ética profissional. Hoje além de um referencial teórico e normativo profissional, o debate, Ética e Moral deve ser levado para a prática através de ações interventivas, assim como deve ser utilizado para a aplicação e desenvolvimento de projetos que permitam a sociedade a aproximação e reflexão sobre estes conceitos e a própria maneira de enxergar o mundo.

A contemporaneidade põe para o Assistente Social novos desafios na medida em que as expressões da questão social aparecem com novas roupagens. Para intervir junto às mesmas são necessárias, além das capacidades teórico-metodológicas, ferramentas inovadoras (novos instrumentos apropriados pelo Serviço Social como metodologia de transmissão e implementação de projetos e ações) capazes de dinamizar a prática cotidiana, já que a própria lógica capitalista não permite ao profissional o atendimento de todas as demandas que lhe são postas. Assim, para que o profissional possa atender aos objetivos de sua intervenção, a criatividade se torna imprescindível. Nesse contexto um dos grandes expoentes da criatividade que pode ser utilizada como instrumento no cotidiano do assistente social é a Arte e por consequência a Música.

A busca por novas ferramentas (que seriam novas formas metodológicas apropriadas pela profissão, para facilitar, capacitar e ampliar a intervenção) surgem da necessidade que historicamente se põe para o Assistente Social de atender as demandas de acordo com a dinamicidade que as acompanha. Cada realidade é repleta de particularidades e precisa ser interpretada de forma específica. Ao longo da construção da profissão os profissionais buscam através de pesquisas e produção de conhecimento descobrir, testar, autenticar e disseminar a utilização destas novas ferramentas para que os demais profissionais possam dar conta das demandas que se põe no cotidiano profissional. Podemos mencionar, por exemplo, a utilização da arte, das dinâmicas e da apropriação de conhecimento acerca de direitos e legislações.

Na busca de fornecer conhecimento acerca destas novas ferramentas para serem utilizadas no cotidiano dos profissionais mediante a exposição do projeto de intervenção Ética na Escola além de expor os possíveis impactos na sociedade e nos usuários a partir da intervenção do profissional, tomamos como algumas dessas ferramentas de intervenção a Arte

e a Música. Propondo, intervir no déficit de aprendizagem e nas expressões de violência escolar e desvio de condutas dos alunos, além de captar elementos, e traçar um possível papel que a Arte e a Música podem exercer em espaços sócio-ocupacionais onde os Assistentes Sociais estão inseridos para a viabilização da inclusão social, a fim de cada vez mais aprender novas formas de intervenção nesta realidade tão dinâmica que é a sociedade e as demandas postas para nós como profissionais.

Além da criatividade presente na Arte e na Música e que contribui com a produção de conhecimentos ao qualificar processos interventivos, é necessário compreender o caráter interdisciplinar que se faz necessário no atual cotidiano do Assistente Social. Por ser um meio de representação do ser social, a Arte torna as ideias acessíveis, por sua capacidade de dar significações às ações resultantes da correspondência entre ideia e a forma que se fundem e interpretam. Além de ser algo comum aos espaços sociais, mesmo nos mais distintos, e mesmo que tomem conceitos e interpretações diferentes sob efeito das particularidades de cada espaço social. É necessário, além de atender as demandas imediatas, possibilitar através de estratégias, a evolução contínua dos usuários, ou seja, permitir a superação dos expoentes que determinaram as demandas e, mostrar os resultados e efeitos as ações interventivas podem proporcionar. É nesse contexto que a Arte pode contribuir para construção de uma nova realidade, onde a motivação dos usuários surtirá efeito direto em uma possível mudança do quadro social.

Desta forma, o presente trabalho propõe uma discussão estruturada em primeiro lugar na história da Educação, perpassando pelas metamorfoses que esta ao longo do tempo passou e caracterizando as particularidades da realidade brasileira; tratamos de sua estruturação enquanto setor e os embates do neoliberalismo sobre ela; diferenciamos a ética da moral apresentando suas especificidades enfocando nos norteadores teoriconormativos da profissão a exemplo do Código de Ética e do Projeto Ético Político; abordamos a arte e a música como ferramentas a serem utilizadas no cotidiano profissional dos Assistentes Sociais dentro do campo da educação, fazendo-se necessário ainda tratar da discussão do Serviço Social e o trabalho com grupos. Por fim, faremos o relato de experiência que evidenciou a prática às temáticas supracitadas como proposição de abertura para novos caminhos interventivos na prática profissional.

Estruturamos o presente trabalho a partir das seguintes seções: Na primeira temos, A Educação em conceito e contexto: da gênese a contemporaneidade, passando pela educação enquanto política no contexto do neoliberalismo; Na segunda faremos um resgate histórico da educação no Brasil; Conceituaremos e contextualizaremos a arte e a música; Na terceira

seção traremos a relação da arte e da música com o trabalho em grupos e a coletividade; na quarta seção faremos uma contextualização histórica do serviço social e o trabalho com grupos; Na quinta seção diferenciaremos a ética e moral; a sexta seção abordará A inserção do Serviço Social na educação e a dimensão educativa na prática profissional, assim como apresentará as Demandas para a atuação do Assistente Social na educação; A sétima seção compreenderá a Ética e Serviço Social: Uma relação teoria/prática; A ética enquanto dimensão teórica e normativa para o Serviço Social: Uma discussão do Código de Ética; O Projeto Ético político e o Serviço Social: da teoria a efetivação; A Ética enquanto dimensão prática para o serviço social e A construção da Ética e de novos valores como forma de intervenção a partir da arte e da musica; Por fim faremos o relato de experiência : projeto Ética na Escola.

O Projeto Ética na Escola possuiu como objetivo principal, desenvolver ações artísticas que envolvessem o ensino/aprendizagem da ética com a proposta de intervir no déficit de aprendizagem e no índice de violência entre os alunos, aproximando este debate também do corpo docente e a equipe técnica e multiprofissional da instituição. Inserimos no projeto aos alunos que apresentavam as maiores problemáticas referentes a estes aspectos juntamente com a equipe técnica e professores da instituição e realizamos o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com estabelecimento das datas de acordo com o calendário escolar; realizamos oficinas e ensaios com os alunos já escolhidos propondo discutir a ética e montar um coral para apresentação e fizemos apresentações com fantoches com textos baseados em fábulas e sintetizados em poemas de cunho ético propondo o estímulo e reflexão dos usuários; realizamos palestras para o corpo docente, equipe multiprofissional, País e Familiares dos alunos aproximando toda comunidade escolar desta temática.

1. A EDUCAÇÃO EM CONCEITO E CONTEXTO: DA GÊNESE A CONTEMPORÂNEIDADE.

A educação assim como os outros setores da sociedade como a saúde, assistência, dentre outros possui uma história própria, fatores que foram importantes para o seu surgimento, como o surgimento das primeiras civilizações que colocaram o homem em convívio social e estabeleceram as necessidades de comunicação e repasse de conhecimentos de maneira mais forma em especial na polis grega berço dos primeiros filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, que trataremos mais adiante e ainda hoje influenciam a educação; O nascimento do comércio e da indústria dentre outros eventos históricos que afirmaram a necessidade da estruturação da educação para além da família e que condicionaram as metamorfoses que sofreu ao longo do tempo. Entender o conceito e/ou os principais conhecimentos científicos que compreendem o campo da educação é de extrema relevância para entender a conjuntura que vivenciamos na atualidade, mas para além disso, é necessário fazer um resgate histórico, tomar conhecimento do contexto em que ela se configurou com setor perpassando da sua gênese a contemporaneidade.

A família desempenha papel fundamental no que se refere à transmissão dos valores e comportamentos nas diferentes classes sociais, uma vez que ela possibilita a incorporação do *habitus primário* (Bourdieu, 1996). Não podemos desconsiderar que o pioneirismo do ensino está atrelado ao primeiro contato do ser humano com o outro, que por sua vez se daria no seio familiar. Antes do século XVII, os valores e os conhecimentos relacionados às práticas profissionais e morais eram apreendidos, em sua maioria pelo método de educação/ensino hierárquico-familiar. Podemos perceber que em geral as famílias com raízes mais antigas promoviam e promovem um repasse de profissões e conceitos culturais e religiosos. Nesse sentido os membros mais velhos cuidavam de transmitir os seus conhecimentos para os mais novos de forma a garantir o desenvolvimento de ações e atividades que garantissem a sobrevivência e a perpetuação do grupo.

Entretanto, nessa época em que a família desempenhava o papel de instruir e educar, os indivíduos não estavam inseridos em uma sociedade complexa e evoluída como a sociedade capitalista que temos hoje fruto de inúmeras transformações. De acordo com (Cunha, 2000), esse conjunto de valores e ensinamentos técnicos que eram transmitidos aos mais novos era suficiente para a sobrevivência na sociedade. Com o surgimento das máquinas, com a divisão social do trabalho advinda com o capitalismo, esse modelo de

educação familiar passa a ser insuficiente para atender ao ideal de uma sociedade moderna e civilizada e a necessidade de qualificação para o mercado e indústria passa a ser presente.

Os conhecimentos tinham que ser aprimorados e especificados de forma a atender às novas demandas desenvolvimentistas, que trazem intrínseco a fragmentação do trabalho através das fases de produção. Nesse cenário, propiciado a partir do século XVII, com a origem das cidades modernas, a instituição escolar ganhou importância e passou a ser vista como uma continuação da educação familiar, com a proposta de atender ao sistema capitalista. No momento em que a família deixou de ser a única responsável pela educação dos filhos, a escola assumiu a responsabilidade pelos conhecimentos técnicos e científicos.

Mas antes de adentrar precisamente na realidade capitalista alguns pensadores, em várias conjunturas lançaram propostas e permitiram a construção do que hoje entendemos por educação. Partindo do modelo filosófico, Sócrates, Platão e Aristóteles inauguram a filosofia ocidental, afirmando a condição do homem como estando fundada numa essência, imutável e eterna, perfeita em si mesma, mas comprometida por seu vínculo à matéria. O pensamento desses filósofos gregos está profundamente ligado assim à educação.

Sócrates faz uma defesa intransigente do conhecimento, faz a instauração da pedagogia filosófica e da filosofia pedagógica e aborda aspectos como entendimento, moral e virtude. Platão apresenta a perfeição do mundo das ideias, a dialética filosófica como retorno ao mundo inteligível. Para Aristóteles a educação é a transformação em ato das potencialidades dos homens pensando a natureza humana e a educação como atualização da potência. Assim para eles de modo geral a educação deve ser o processo para levar o homem ao máximo possível de sua perfeição.

Segundo Sócrates, ele nada ensinava, apenas ajudava as pessoas a tirarem de si mesmas opiniões próprias e limpas de falsos valores, pois o verdadeiro conhecimento tem de vir de dentro, de acordo com a consciência. Até mesmo na atividade de aprender uma disciplina qualquer, o professor nada mais pode fazer além de orientar e esclarecer dúvidas. O processo de aprender é um processo interno, e tanto mais eficaz quanto maior for o interesse de aprender mais êxito à pessoa terá nesse processo. Só o conhecimento que vem de dentro é capaz de revelar o verdadeiro discernimento. A influência imediata do ensino de Sócrates sobre a educação foi dupla. Em relação ao conteúdo constitui uma exaltação, sem precedentes, do conhecimento. Isto coincidiu com idêntica influência dos sofistas, que proclamam dar conhecimento exigido pelas novas condições da época. Mas, justamente porque o conhecimento, para Sócrates, continha uma inevitável projeção moral, encerrava também uma concepção muito mais ampla do que o conhecimento dos filósofos primitivos,

do que a informação dos sofistas. Tal distinção, porém, era dificilmente percebida pelo povo em geral. Para ambos, Sócrates e Platão, pouco progresso mental se obtinha do simples fato de ministrar conhecimentos.

Aos métodos populares dos sofistas, que almejavam disseminar informações por meio de prestações formais, estes dois filósofos opuseram o método dialético ou de conversação. O objetivo desse método era gerar o poder de pensar. É um meio que possibilita a reflexão, Sócrates, embora discordasse dos sofistas em muitos pontos, participava da crença geral de que a educação torna o homem melhor cidadão e, com isso, mais feliz. É como se o conhecimento permitisse uma evolução individual que torna o ser humano mais realizado. Mas ao passo que os sofistas se preocupavam mais com o homem como indivíduo Sócrates o considerava como membro do grupo. Doutrinava que a coisa mais valiosa que o homem pode possuir é o saber, que se obtêm eliminando as diferenças entre os indivíduos e descobrindo os elementos essenciais, com os quais todos eles estejam de acordo.

Sócrates foi um grande mestre, dedicado à prática do ensino. Seu discípulo, Platão desenvolveu umas das primeiras teorias sobre a educação. Na "República", uma de suas grandes obras encontra o sistema educacional que, em sua opinião, asseguraria a existência de um Estado justo e feliz. Exerceu uma grande influência na educação grega, tendo sido o mais importante discípulo de Sócrates. Ele é o principal responsável pela transmissão escrita dos ensinamentos do seu mestre. Além disso, criou as suas próprias ideias, demonstrando possuir um notável zelo pelo saber. A teoria dos dois mundos ("mundo sensível e mundo inteligível ou mundo das ideias") destaca-se como o cerne do pensamento platônico e se encontra explicitada no famoso "Mito da Caverna".

Platão defendia que toda educação era de responsabilidade estatal e ainda, reivindicava o acesso universal à educação e a mesma instrução para meninos e meninas, defendia essas ideias por ser opositor ao sistema democrático que vigorava em Atenas, principalmente porque ele dava poder a pessoas despreparadas para governar. Platão promulgava que a educação tinha o objetivo final de formar moralmente o homem para viver em estado justo, assim a educação permitiria um maior equilíbrio no convívio em sociedade.

Mais a frente Aristóteles frequentou a Academia de Platão, tornando-se seu discípulo. Mais tarde contraria o seu próprio mestre, sobretudo ao desprezar a teoria do mundo das ideias, fazendo a síntese do mundo sensível e do inteligível a partir do conceito de "substância", ou seja, "aquilo que é em si mesmo". Um dos seus grandes feitos filosóficos foi sistematizar a Lógica através do seu tratado intitulado Organon. Além disso, escreveu vários trabalhos científicos, a saber, A física, História Natural, As partes dos animais, etc. Sobre

estética produziu duas grandes obras, intituladas Retórica e Poética. É autor também de Ética a Nicômaco, Política e Metafísica, esta última exerceu uma grande influência nas concepções filosóficas e teológicas da Idade Média.

Partindo para um novo momento nos adentramos as teorias clássicas da educação iniciando pela sociologia materialista – histórica – dialética de Karl Marx que está relacionada à luta de classes sendo a sociologia das relações de poder no seio das sociedades capitalistas, do estruturalismo sócio-económico-político. Em poucas palavras, digamos que o marxismo é a sociologia do conflito que representa a reflexão sobre as contradições da sociedade e que conduzirá a crise revolucionária: a revolução do proletariado, feita pela maioria em benefício de todos. Na sequência (e em consequência) dessa revolução, ocorrerá a supressão simultânea do capitalismo e das classes (Aron, 1991).

A educação não é temática dominante na obra de Karl Marx. Neste campo, tal como em muitos outros, o enquadramento faz-se em relação ao seu desenvolvimento no processo histórico das sociedades, isso se deve a grande relevância que seu pensamento possui e possui até a atualidade: a concepção marxista de educação tem também por base o materialismo histórico, onde a educação é uma forma de socialização, de integração dos indivíduos numa sociedade sem classes, no contexto do materialismo histórico. No modelo marxista, a escola faz parte da superestrutura (tal como o Estado ou a família, por exemplo) e a educação é assumidamente um elemento de manutenção da hierarquia social, de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas, nisto as ideologias que estabelecem as regras são as das classes dominantes, dos ideólogos – produtos típicos das universidades burguesas, (Morrow; Torres, 1997). Por ser detentora dos meios de produção, do capital económico e por consequência dos meios de comunicação que repassam e reforçam sua ideologia.

Karl Marx propõe um modelo de educação igualitário, para todos os indivíduos, é a “Educação pública e gratuita de todas as crianças”. A educação, reivindicada como direito pela classe operária, institucionaliza-se como paradigma social caminhando em direção à universalização e à massificação do ensino. O trabalho é, em Marx, um princípio educativo. O homem total constitui-se a partir da articulação ensino – trabalho desde a infância, a partir de uma preparação politécnica para desenvolver o maior número possível de ocupações (Aron, 1991). Esse processo se intensifica na modernidade com o frenético avanço da tecnologia.

O processo educativo deve ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos produzem a sua existência, numa perspectiva abrangente e como meio de combate a uma

alienação crescente, típica das sociedades capitalistas. A ideia de que a necessidade capitalista de uma força de trabalho mais flexível obriga à introdução da escolaridade básica pública e à constituição das escolas técnicas.

A educação em Émile Durkheim tem por base, a sociologia estruturalista – funcionalista–sistêmica, é a sociologia da objetivação do social, da coisificação das relações sociais. Esta ciência autônoma e empírica, assente na teoria do ‘fato social’, é a solução científica para decifrar o mundo. Marx está para as relações de poder como Durkheim está para as relações de coesão social, ou seja, o pensamento de Marx se volta para as hierarquias construídas historicamente, enquanto Durkheim propõe um pensamento que envolva a harmonia social. A sociologia Durkheimiana ensina o respeito pelas normas coletivas (Aron, 1991), e inspira-se na sua teoria sociológica geral interessando-se desde cedo pela educação enquanto objeto de estudo pelo caráter social-histórico do que, pelos métodos de educação de cada sociedade em determinado período histórico, pela forma como uma sociedade disciplina e integra através da educação e pela forma como favorece a realização dos seus membros. Foi o primeiro autor clássico a afirmar a educação como processo social, abrindo um novo horizonte quanto a forma de pensar a educação.

A sua teoria define a educação como ‘bem’ social. A sociedade, considerada como meio, condiciona o sistema de educação. Todo o sistema de educação exprime uma sociedade, responde a exigências sociais, mas tem também por função perpetuar os valores da coletividade. A estruturada sociedade, considerada como causa, determina a estruturação do sistema de educação, e este tem por fim ligar os indivíduos à coletividade convencendo-os a tomarem-se como objeto do seu respeito ou da sua dedicação à própria sociedade. (Aron, 1991)

A educação tem uma função social, coletiva. Uma sociedade predominantemente caracterizada pela solidariedade orgânica assenta na difusão de valores morais e na divisão do trabalho. A consolidação deste tipo de solidariedade passa pela difusão de uma educação secular e científica que contribui para a coesão social, através da alienação moral e da qualificação e redistribuição dos indivíduos pela estrutura social (Sebastiao, 2009).

A proposta educativa de Durkheim assenta na socialização progressiva das novas gerações como meio de preservar a ordem social. Para que haja educação é, pois, necessário “termos em presença uma geração de adultos e uma geração de jovens, e uma ação exercida pelos primeiros sobre os segundos” (Durkheim, 2009, p. 49). Pela sua definição a educação é a ação exercida por pais e professores sobre a criança; é uma ação que ocorre ininterruptamente; é uma ação que constitui a criança como um ser individual, mas também

como um ser social e, portanto a existência no indivíduo de dois seres, distintos embora separáveis o “ser individual” que diz respeito às particularidades e subjetividades e o “ser social” que implica o envolvimento deste indivíduo em grupos.

O homem, com efeito, só é um homem porque vive em sociedade. (Durkheim, 2009) sendo nesse sentido a educação um processo de socialização constante do indivíduo que tem por finalidade “fazer dele um ser verdadeiramente humano” (Durkheim, 2009, p. 59), Há, portanto, uma dupla consequência: a progressão individual e a manutenção social assim do ponto de vista de (Durkheim, 2009):

O sistema educativo deve ser meritocrático, embora reconheça o peso da “herança cega”. Reforça nesse sentido o individualismo e culpabiliza este, em caso de insucesso: mesmo que o percurso de uma criança não fosse, em grande parte, predeterminado por uma hereditariedade cega, a diversidade moral das profissões não deixaria de arrastar consigo uma grande diversidade pedagógica” (Durkheim, 2009, p. 50).

É a sociedade que, para poder subsistir, precisa que o trabalho se divida entre os seus membros, e de uma forma mais do que de outra. É por isso que prepara com as suas próprias mãos, pela via da educação, os trabalhadores especializados de que precisa, ou seja, na sociedade capitalista os indivíduos desempenham papéis que são funcionais ao sistema, e por consequente a sua subsistência. Além disso, se presencia a necessidade da educação enquanto parte integrante desse sistema de adequar e se desenvolver, acompanhando as mudanças e avanços tecnológicos e sociais. Por isso, a educação é tão diversificada como uma forma de atender as várias expectativas sistêmicas. Ainda segundo (Durkheim, 2009):

As práticas educativas não são factos isolados uns dos outros; mas, para uma mesma sociedade, estão ligados num mesmo sistema em que todas as partes contribuem para um mesmo fim: é o sistema de educação próprio de um lugar e de um tempo. (Durkheim, 2009, p.75).

A educação é assim, na teoria um meio de auto-renovação das sociedades. As propostas educativas – pedagógicas de Durkheim mantêm a atualidade há mais de um século como referencial teórico metodológico em nível de reflexividade social, ou de ação social, implicada no curso histórico das sociedades.

A educação em Max Weber é vista por sua proposta acionalista – compreensiva interpretativa é a sociologia da ação social, dotada de sentido e de significado subjetivo: o sentido é interativo porque tem significado social; é subjetivo porque é individual. A sociologia de Weber é a “ciência que se propõe compreender interpretativamente a ação

social, para deste modo a explicar causalmente no seu desenrolar e nos seus efeitos” (Cruz, 1989, p. 584) Em poucas palavras, digamos que a sociologia weberiana é a uma teoria (racionalista) da ação social dotada de intencionalidade significativa.

Ao contrário de Durkheim, que pretendia explicar ‘factos sociais’, Weber procura captar, para depois compreender e interpretar, conexões de sentido (o conteúdo simbólico) nas ações dos indivíduos. O entendimento dos fenômenos sociais é possível pelo método compreensivo: compreender significa, sempre, apreensão interpretativa do sentido. Ao contrário de Marx, para Weber a característica mais evidente da sociedade capitalista é a racionalização burocrática. A estrutura social de poder assenta em três tipos de ordem: a econômica (que se exprime nas classes), a social (que se exprime no status) e a da luta pelo poder (que se exprime nos partidos), tal como em Karl Marx, a educação não é temática dominante na obra de Max Weber. Na verdade, a sua influência nesta área data de finais dos anos 60, início dos anos 70 do século XX e pode sistematizar-se da seguinte forma: Weber trabalha um modelo implícito de reprodução no âmbito da teoria da burocracia, atribuindo ao Estado um papel de agente de uma racionalização societal global e de mediador de conflitos entre grupos sociais (Morrow; Torres, 1997).

A proposta weberiana possibilita a compreensão da dinâmica (micro e macro) do fenômeno educativo, nomeadamente as suas relações/conexões com outras esferas do social. A educação, relação associativa (como qualquer relação social), modo de preparação dos homens para a vida social, é para Weber (tal como para Karl Marx) um mecanismo que contribui para a manutenção de uma situação de dominação de um grupo em relação a outro (na perspectiva weberiana, seja a dominação racional, carismática ou tradicional). A educação é, portanto, fator de estratificação social e a escola é palco de relações de poder, logo de dominação (combina a dominação tradicional com a burocrática).

No centro da proposta weberiana está a identificação de três tipos de educação: a carismática; a humanista e a racional-burocrática. Os três tipos de dominação correspondem aos três tipos de educação, sendo que cada um deles é mais ou menos valorizado pelas instituições burocráticas políticas-económicas-sociais em determinada época: a dominação carismática corresponde à educação de carisma, sendo identificada com a antiguidade; a dominação tradicional prende-se com a educação humanista (do “homem culto”), sendo característica do patriarcalismo; a dominação racional relaciona-se com uma educação racional burocrática do “especialista” e encontra-se subjacente ao capitalismo.

As instâncias dominantes em cada período histórico participam na definição das finalidades da educação. Para Weber, o capitalismo é a forma mais elevada de racionalização,

pois numa sociedade capitalista-racional burocrática, os indivíduos distinguem-se pelas suas qualificações e a educação é o elemento que contribui para a seleção social, é um dos recursos possíveis para se manter – ou melhorar – o status. A atualidade do pensamento weberiano é evidente por está presente no crescente processo de burocratização da sociedade, presente na necessidade de especialização e na diversificação de formas de educação. Após este momento compreendido entre os filósofos e clássicos o próximo momento remonta ao conceito e estruturação da pedagogia.

A pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor. Destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão. Hoje tem ocorrido um processo de transformação da escola em mero espaço de vivência e de experiências socioculturais. É importante pensar que não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta que a escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal. Mesmo sabendo-se que essas aprendizagens impliquem saberes originado nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana.

Práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico. Não é suficiente, quando falamos em práticas escolares, a análise globalizante do problema educativo. Aos aspectos externos que explicitam fatores determinantes da realidade escolar é necessário agregar os meios educativos, os instrumentos de mediação que são os dispositivos e métodos de educação e ensino, ou seja, a didática (Libaneo, 2002) retrata o caráter dialético da pedagogia que cumpre compreender as práticas educativas como atividades complexas devido as múltiplas relações necessitando do auxílio de outros campos de conhecimento.

A tarefa crucial dos pesquisadores e dos educadores profissionais preocupados com o agir pedagógico está, portanto, em investigar constantemente o conteúdo do ato educativo,

admitindo por princípio que ele é multifacetado, complexo, relacional. Sendo assim, educamos ao mesmo tempo para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e para a integração social, para as necessidades sociais e necessidades individuais, para a reprodução e para a apropriação ativa de saberes, para o universal e para o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais e para a crítica e produção de estratégias inovadoras. Charlot (2000) sintetiza assim seu entendimento da natureza da educação:

É o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, e um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociado. (Charlot, 2000 *Apud* Libaneo, 2005, p. 23)

No agir pedagógico deve se buscar o provimento de mediações culturais para o desenvolvimento da razão crítica, isto é, conhecimento teórico-científico, capacidades cognitivas e modos de ação que levem a instauração de uma maneira mais ampla de pensar a educação e o processo de ensino/aprendizagem. O desenvolvimento da subjetividade dos alunos e ajuda na construção de sua identidade pessoal e no acolhimento à diversidade social e cultural deve ser um foco contínuo dos envolvidos na promoção do ensino devendo assim se buscar uma maneira mais ampla de pensar e intervir nos embates cotidianos e propiciar a formação para a cidadania e preparação para atuação na realidade.

As teorias modernas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica. Comênio lança em 1657 o lema do “ensinar tudo a todos” e, não por acaso, é considerado o arauto da educação moderna. O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento. As teorias pedagógicas modernas estão ligadas, assim, a acontecimentos cruciais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização. Pedagogos como Pestalozzi, Kant, Herbart, Froebel, Durkheim, Dewey vão consolidando teorias sobre a prática educativa assentadas na manutenção de uma ordem social mais estável, garantidas pela racionalidade e pelo progresso em todos os campos, especialmente na ciência. (Libaneo, 2002 *Apud* Libaneo, 2005, p. 23)

As teorias modernas da educação hoje se apresentam em várias versões, variando das abordagens tradicionais às mais avançadas. A literatura internacional e a nacional dispõem de

conhecidas classificações de teorias da educação ora chamadas de tendências ou correntes, ora de paradigmas. São modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, e todas as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social. Esquemáticamente, essas teorias apresentam como características em comum: a acentuação do poder da razão, isto é, da atividade racional, científica, tecnológica, enquanto objeto de conhecimento; Conhecimentos e modos de ação, deduzidos de uma cultura universal objetiva, precisam ser comunicados às novas gerações e recriados em função da continuidade dessa cultura; Os seres humanos possuem uma natureza humana básica, postulando-se a partir daí direitos básicos universais; Os educadores são representantes legítimos dessa cultura e cabe-lhes ajudar os alunos a internalizarem valores universais, tais como racionalidade, autoconsciência, autonomia, liberdade, seja pela intervenção pedagógica direta seja pelo esclarecimento de valores em âmbito pessoal.

Alguns traços gerais que caracterizam a condição pós-moderna da pedagogia e da educação, sintetizando sugestões de vários autores como (Giroux, 1993), (Mclaren, 1993) e (Rouanet, 1986) dentre outros, são: Mudanças no processo de produção industrial ligada aos avanços científicos e tecnológicos, mudanças no perfil da força de trabalho, intelectualização do processo produtivo; Novas tecnologias da comunicação e informação, ampliação e difusão da informação, novas formas de produção, circulação e consumo da cultura, colapso da divisão entre realidade e imagem, arte e vida; Mudanças nas formas de fazer política: descrédito nas formas mais convencionais e emergência de novos movimentos e sujeitos sociais, novas identidades sociais e culturais; Mudanças nos paradigmas do conhecimento, sustentando a não separação entre sujeito e objeto, a construção social do conhecimento, o caráter não-absolutizado da ciência, a acentuação da linguagem; Rejeição dos grandes sistemas teóricos de referência e de ideias-força formuladas na tradição filosófica ocidental tais como a natureza humana essencial, a ideia de um destino humano coletivo e de que podemos ter ideais, que justificam nossa ação, a ideia de totalidade social.

Alguns aspectos que o pensamento e a condição pós-moderna trazem para a educação escolar, em contraposição aos que foram mencionados como traços da pedagogia moderna são: Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento; Mais do que aprender e aplicar o conhecimento objetivo, os indivíduos e a

sociedade progridem à medida que se empenham em alcançar seus próprios objetivos; Não há cultura dominante, todas as culturas têm valor igual. Os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural; É preciso buscar critérios de restabelecimento da unidade do conhecimento e das práticas sociais que a modernidade fragmentou, por meio do princípio da integração, onde os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si. Não há uma natureza humana universal, os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade. Os educadores devem ajudar os estudantes a construir seus próprios quadros valorativos a partir do contexto de suas próprias culturas, não havendo valores com sentido universal. Os valores a serem cultivados dentro de grupos particulares são a diversidade, a tolerância, a liberdade, a criatividade, as emoções, a intuição.

(Giroux, 1993) sugere que a crítica pós-moderna precisa ser examinada pelos educadores e que ela pode dar uma importante contribuição à pedagogia crítica. (McLaren, 1993) indica três contribuições do pensamento pós-moderno para uma Pedagogia Crítica: Uma reavaliação dos paradigmas teóricos de referência que até hoje têm norteado a produção do conhecimento, especialmente o legado da tradição iluminista; Uma sistematização, uma ordenação, das explicações de fenômenos novos que surgem na sociedade: o espetáculo, o efêmero, o modismo, a cultura do consumo, a emergência de novos sujeitos sociais etc.; Um mapeamento das transformações que vão ocorrendo no mundo contemporâneo (e que caracterizam a chamada “condição pós-moderna”) para aguçar a consciência dos que se propõem a se manter dentro de um posicionamento crítico.

Há notórias resistências às tentativas de classificação das teorias pedagógicas, boa parte delas compreensíveis. Para alguns as classificações seriam, reducionismos, simplificações, fragmentações. Em outra orientação, dir-se-á que os campos científicos em geral firmam-se muito por conta de legitimação das concepções por meio de disputa de poder. Há ainda posições que deliberadamente defendem o hibridismo cultural. Mas, exatamente com base no argumento de que os campos se definem por relações de poder, seria injusto e desigual que o professorado desconhecesse a existência desses campos, de suas disputas e de seus conflitos. Abaixo mencionaremos e abordaremos as principais correntes que se põe como teorias pedagógicas.

Corrente racional-tecnológica: Corresponde à concepção que tem sido designada de neotecnicismo e está associada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo. Pressupõe a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho,

competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos. Metodologicamente, caracterizam-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos incluindo os computadores, as mídias. Uma derivação dessa concepção é o currículo por competências, na perspectiva economicista. Apresenta-se sob duas modalidades: Ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica para o sistema produtivo; Ensino para formação de mão-de-obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado. Outros traços dessa corrente: centralidade no conhecimento em função da sociedade tecnológica, transformação da educação em ciência (racionalidade científica), produção do aluno como um ser tecnológico (versão tecnicista do “aprender a aprender”), utilização mais intensiva dos meios de comunicação e informação e do aparato tecnológico (Libaneo, 2002).

Corrente neocognitivista: Nesta denominação estão incluídas correntes que introduzem novos aportes ao estudo da aprendizagem, do desenvolvimento, da cognição e da inteligência. O Construtivismo pós-piagetianismo que se refere a uma teoria em que a aprendizagem humana é resultado de uma construção mental realizada pelos sujeitos com base na sua ação sobre o mundo e na interação com outros tendo o ser humano uma potencialidade para aprender a pensar que pode ser desenvolvida porque a faculdade de pensar não é inata e nem é provida de fora. Incorpora contribuições de outras fontes tais como o lugar do desejo e do outro na aprendizagem, o predomínio da linguagem em relação à razão, o papel da interação social na construção do conhecimento, a singularidade e a pluralidade dos sujeitos (Grossi; Bordin, 1993).

Nessa mesma perspectiva, o socioconstrutivismo mantém o papel da ação e da experiência do sujeito no desenvolvimento cognitivo, mas introduz com mais vigor o componente social na aprendizagem. Os instrumentos cognitivos utilizados pelas crianças são, também, reestruturações de representações sociais reformadas nas interações sociais. Uma das noções-chave desse paradigma é o conflito sociocognitivo que surge em situações de interação, nas quais estão também envolvidas experiências sociais e culturais que intervêm nas aprendizagens (Garnier; Bednarz; Ulanovskaya, 1996). Além desta ainda se enquadram nesse grupo as ciências cognitivas que se refere a estudos relacionados ao desenvolvimento da ciência cognitiva associada à utilização de computadores. A partir da psicolinguística, da teoria da comunicação e da cibernética (ciência dos computadores), surgem duas versões: a psicologia cognitiva, que estuda diretamente o comportamento inteligente de sujeitos humanos, isto é, o ser humano como processador de informações, e a ciência cognitiva, que aprofunda as analogias entre mente e computador, visando à construção de modelos computacionais para entender a cognição humana. Seu interesse é a construção de programas

de inteligência artificial que realizam tarefas que implicam um comportamento inteligente (Eysenk; Keane, 1994)

Teorias sociocríticas: A designação “sociocrítica” está sendo utilizada para ampliar o sentido de “crítica” e abranger teorias e correntes que se desenvolvem a partir de referenciais marxistas ou neomarxistas mesmo divergentes entre si principalmente quanto a premissas epistemológicas. As abordagens sociocríticas convergem na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas. Algumas dão mais ênfase às questões políticas do processo de formação, outras colocam a relação pedagógica como mediação formação social e política. Nesse segundo caso, a educação cobre a função de transmissão cultural, mas também é responsável pela ajuda ao aluno no desenvolvimento de suas próprias capacidades.

A **Teoria curricular crítica** com características neomarxistas acentua os fatores sociais e culturais na construção do conhecimento, lidando com temas como cultura, ideologia, currículo oculto, linguagem, poder, multiculturalismo (Moreira; Silva, 1994). Tem origem explícita na Sociologia Crítica inglesa e norte-americana, questiona como são construídos os saberes escolares, propõe analisar o saber particular de cada agrupamento de alunos, porque esse saber expressa certas maneiras de agir, de sentir, de falar e de ver o mundo, sendo, portanto a cultura é um terreno conflitante onde se enfrentam diferentes concepções de vida social e onde emergem a diversidade cultural e a diferença. O currículo, nesse sentido, tem a ver menos com a seleção e organização de conteúdos e mais com as experiências socioculturais que fazem da escola um terreno de luta e de contestação para se criar e produzir cultura. Na esfera dos sistemas de ensino, leva as políticas de integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização, opondo-se à definição de currículos nacionais.

Enquanto isso a **Teoria histórico-cultural** possui bases teóricas, na teoria histórico-social que se apoia em Vygotsky e seguidores. Nessa orientação, a aprendizagem resulta da interação sujeito-objeto, em que a ação do sujeito sobre o meio é socialmente mediada, atribuindo-se peso significativo à cultura e às relações sociais. A atividade do sujeito supõe a ação entre sujeitos, no sentido de uma relação do sujeito com o outro. São ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída. Essa abordagem está focada na estrutura do funcionamento cognitivo em suas interações com as mediações culturais (Daniels, 2003).

A **Teoria sociocultural** também se remete a Vygotsky, mas põe ênfase na explicação da atividade humana enquanto processo e resulta das vivências em atividades socioculturais compartilhadas, mais do que nas questões do conhecimento e da apropriação da cultura social. Compreende as práticas de aprendizagem como atividade sempre situada em um contexto de cultura, de relações, de conhecimento (Daniels, 2003).

Na **teoria sociocognitiva** são postas em relevo as condições culturais e sociais da aprendizagem, visando ao desenvolvimento da sociabilidade por meio de processos socioculturais. A questão importante da escola não é o funcionamento psíquico ou os conteúdos de ensino, mas a organização de um ambiente educativo de solidariedade de relações comunicativas, com base nas experiências cotidianas, nas manifestações da cultura popular, portanto, com características mais informais em que se valorizam mais experiências socioculturais do que o currículo formal (Ber Trand, 1991).

Por fim compõe este grupo a **Teoria da ação comunicativa**, formulada por J. Habermas que está associada à teoria crítica da educação originada dos trabalhos da Escola de Frankfurt. Realça no agir pedagógico a ação comunicativa, entendida como interação entre sujeitos por meio do diálogo para se chegar a um entendimento e cooperação entre as pessoas nos seus vários contextos de existência. Constitui-se, assim, numa teoria da educação assentada no diálogo e na participação, visando à emancipação dos sujeitos. Encontra pontos de ligação com o pensamento de Paulo Freire e exerceu forte influência em autores da Sociologia crítica do currículo de procedência norte-americana, como H. Giroux e M. Apple.

Correntes “holísticas”: Sob essa denominação, com algum risco de imprecisão, situam-se correntes de diferentes vertentes teóricas, que têm como denominador comum uma visão “holística” da realidade, isto é, a realidade como uma totalidade de integração entre o todo e as partes. O holismo, propriamente dito, do ponto de vista filosófico, compreende a realidade como totalidade, em que as partes integram o todo, partes como unidades que formam todos, numa unidade orgânica. Ter uma visão holística significa ter o sentido de total, de conjunto, de inteiro (holos, do grego). Há indistinção entre sujeito observador e objeto. Para Bertrand e Valois (1994), a pessoa une-se a todas as outras pessoas, a todas as consciências, a todas as outras “partículas” do cosmos, para constituir um “nós”, no sentido de simbiose. A consciência de uma totalidade cósmica leva os holistas a buscarem um equilíbrio dinâmico entre o homem e o seu meio biofísico, a convivência entre as pessoas, a preservação ambiental e a denúncia de todas as formas de destruição da natureza, a união das pessoas e da natureza no todo. O projeto educativo visa conscientizar para o fato de que as pessoas pertencem ao universo e que o desenvolvimento da espécie humana depende de um projeto

mundial de preservação da vida. A educação holística não rejeita o conhecimento, mas insiste em considerar a vida como uma totalidade em que o todo se encontra na parte, cada parte é um todo, porque o todo está nela. Daí que a consciência da pessoa só pode ser comunitária, ecológica e cósmica (Bertrand; Valois, 1994).

O pensamento complexo, **Teoria da complexidade**. É uma abordagem metodológica dos fenômenos em que se apreende a complexidade das situações educativas, em oposição ao pensamento simplificador. A inteligibilidade complexa, ou o pensar mediante a complexidade, significa apreender a totalidade complexa, as inter-relações das partes, de modo a se travar uma abertura, um diálogo entre diferentes modelos de análise, diferentes visões das coisas. Isso leva à cooperação interdisciplinar, ao intercâmbio de alteridades, significa buscar, também, a desordem, a contradição, a incerteza. Essas ideias, obviamente, nos põem frente a uma prática pedagógica nada prescritiva, nada disciplinar. Já que não há nada que seja absolutamente científico, absolutamente seguro, precisamos dialogar com a dúvida, com o inesperado e com o imprevisto. Pensar por complexidade é usar nossa racionalidade para juntar coisas separadas, para aumentar nossa liberdade de fazer o bem e evitar o mal. O pensamento complexo pressupõe a integração no ato pedagógico de múltiplas dimensões, o que requer o diálogo com várias orientações de pensamento.

A **teoria naturalista** do conhecimento, desenvolvida por autores como Varela e Maturana, e aqui no Brasil, por Hugo Assmann, compreende que o conhecimento humano está ligado ao plano biológico, bioindividual e biosocial. Essa teoria se opõe a uma visão mentalista do sujeito e da consciência, afirmando a mediação corporal dos processos de conhecimento. Nossa consciência não é soberana, não somos donos do nosso destino como pensamos, porque há “mediações autoorganizativas da corporeidade individual e das mediações sócioorganizativas” que escapam de nossas intenções conscientes. Por isso, segundo Assmann (1996), a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados deve ser substituída por uma pedagogia da pergunta, propõe uma visão nova do conhecimento cujo ponto de partida é a profunda identidade entre processos vitais e processos de conhecimento.

A ecopedagogia, ou **Paradigma Ecológico**, propõe a recuperação do sentido humano do espaço habitado abrangendo tanto a dimensão biosférica quanto as dimensões socioinstitucionais e mentais (Moraes, 2000). É uma pedagogia que promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana; é no cotidiano que se constrói a cultura da sustentabilidade, a cultura que valoriza a vida, que promove o equilíbrio dinâmico entre seres vivos e não vivos (Gutiérrez, 1999). Os princípios da ecopedagogia acentuam a unidade de tudo o que existe.

Além destes a **Corrente do Conhecimento em Rede** entende que os conhecimentos disciplinares, assentados na visão moderna de razão, devem ceder lugar aos conhecimentos tecidos em redes relacionadas à ação cotidiana. O conhecimento se constrói socialmente, não no sentido de assimilação da cultura anteriormente acumulada, mas no sentido de que ele emerge nas ações cotidianas, rompendo-se com a separação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade e complexidade de relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes de conhecimentos. Segundo Alves (2001). “A escola é um espaço/tempo de relações múltiplas entre múltiplos sujeitos com saberes múltiplos, que aprendem/ensinam o tempo todo, múltiplos conteúdos de múltiplas maneiras”.

Correntes “pós-modernas”: estas não se sentem confortáveis em se autodenominar como pedagogias, entretanto, figuram aqui porque boa parte das publicações de autores brasileiros tem sido produzida a partir do campo da educação e devido ao fato de serem acolhidas pelo campo científico da educação. Por essa razão, as correntes pós-críticas podem ser entendidas como uma “pedagogia” já que influenciam as práticas docentes, mesmo pela sua negação. Não há hoje aqueles valores transcendentais, aquelas crenças na transformação social, baseados na formação da consciência política, na ideia de que a história tem uma finalidade, que caminhamos para uma sociedade mais justa etc., tudo isso não tem mais muito fundamento, porque foi dessas ideias que apareceram os problemas mais candentes da nossa época. Hoje há muitos discursos, muitas linguagens particulares: a cultura local, o feminismo, o pacifismo, a ecologia, o negro, o homossexual. Ou seja, não há mais uma consciência unitária, não há uma referência moral, teórica na qual se baseie o desenvolvimento da consciência.

O pós-estruturalismo se configura como um elemento com influência na educação principalmente pela divulgação do pensamento de M. Foucault sobre as relações entre o saber e o poder nas instituições educativas. O sistema educativo enquanto poder cria um saber para exercer controle sobre as pessoas, razão para lançar descrédito sobre a pedagogia, já que seu papel é formar o sujeito da modernidade, isto é, o sujeito submisso, disciplinado, submetido ao poder do outro. A partir de temas centrais como o poder, a linguagem e a cultura, o pós-estruturalismo discute questões como a identidade/diferença, a subjetividade, os significados e as práticas discursivas, as relações gênero-raça-etnia-sexualidade, o multiculturalismo, os estudos culturais e os estudos feministas (Silva, 2004). É com base em investigações e análises ligadas a esses temas que as correntes pós-críticas aparecem nas estratégias pedagógico-didáticas nas escolas.

Dentro deste universo ainda aparece o neopragmatismo que está associado à virada linguístico-pragmática iniciada por filósofos ligados à Filosofia Analítica, que em oposição à tradição positivista do conhecimento, valorizam no processo educativo as experiências pessoais do indivíduo, a interação dialógica numa conversação aberta, contínua, interminável. (W. Doll Jr, 1997) escreve com base em Rorty que, ao contrário de uma busca de fundamentos fora de nós para avaliar nossas certezas, devemos considerar os aspectos particulares das situações nas quais não há nenhum início, nenhum fim estabelecido, se trata de criar significados nas interações dialógicas pessoais e públicas com os outros, com as histórias, com os textos. Nossa única fonte de orientação é a conversação com nossos companheiros humanos, ela é o contexto básico para compreender o conhecimento. É, pois, pela experiência, pelo diálogo, pela conversação, que os participantes fazem escolhas racionais, que são pessoais, históricas, vinculadas a uma situação concreta.

Um agir pedagógico assentado nessa corrente rejeita imposições, valorizando as atitudes dos professores em suas ações e interações baseadas no diálogo; o currículo como processo que propicia a transformação pessoal, com base na experiência que o aluno vivencia ao aprender, ao transformar e ao ser transformado; propõe a discussão de problemas humanos “edificantes”, envolvendo a solidariedade, a diferença, o outro, visando experiências transformativas nas pessoas. Em síntese, o neopragmatismo propõe uma visão de conhecimento e de construção humana em que se supera uma visão individualista, estática, por outra de caráter dialógico, comunicativo, de compartilhamento com os outros, realizada no mundo prático onde o conhecimento é produzido.

1.2 A EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Para compreender os impactos do pensamento neoliberal na realidade brasileira mais precisamente na educação é preciso recorrer a sua origem que remonta a realização do Consenso de Washington realizado em 1989, na capital dos Estados Unidos, encontro este compreendendo integrantes do governo americano, do FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de contar com a de economistas latino-americanos, para partilhar as experiências de seus países.

Essa reunião foi convocada pelo Institute for International Economics (IIE) possuía como objetivo realizar uma avaliação das reformas econômicas que haviam sido feitas ou

iniciadas nos países da América Latina. Segundo Batista (1994) Durante o encontro foram debatidas práticas adotadas isoladamente nos países latinos, tendo como consenso geral o sucesso dessas reformas realizadas (reformas estas, com base na reforma ideológica de atuação do estado, com exceção do Peru e do Brasil que ainda não tinham participado dessas experiências em seus países), além disso, a aceitação da proposta neoliberal era a condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral e multilateral. De acordo com (Batista 1994, p. 6):

O valor do Consenso de Washington está em que reúnem, num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo norte-americano, outras vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial. O ideário neoliberal já havia sido contudo, apresentado de forma global pela entidade patrocinadora da reunião de Washington (Batista 1994, p. 6)

O Consenso de Washington não apresentou ideias novas, apenas representou um consenso de aprovação a ideias e políticas já utilizadas em vários momentos, para prosseguir no caminho de abertura comercial (Batista, 1994). O neoliberalismo foi defendido fortemente pelo governo dos Estados Unidos e pelas agências internacionais que ali se encontravam, aliado a força ideológica, os Estados Unidos possuía a seu favor o domínio financeiro que levou aos demais países que pretendiam expandir-se economicamente aceitar o pensamento neoliberal colocado como moeda de troca para o acesso ao capital financeiro.

As conclusões daquele encontro foram resumidas em dez regras universais que para Mendes (2011) “estas conclusões, de caráter neoliberal, acabaram por influenciar o comportamento das agências internacionais, que criaram regras para a concessão de crédito, por exemplo, por países que necessitam de recursos junto ao FMI”. São elas:

- Disciplina fiscal, em que o Estado deve conciliar seus gastos à arrecadação, estabelecendo um superávit primário e limitando o déficit operacional público em 2%;
- Focalização dos gastos públicos, redirecionando recursos mais do que economicamente justificáveis com a manutenção da máquina administrativa e subsídios, para setores com maior retorno econômico que favorecem a distribuição de renda, como por exemplo, em educação, saúde e infra-estrutura;
- Reforma fiscal, com ampliação da base sobre a qual incide os tributos, reduzindo alíquotas marginais, ou seja, maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;

- Liberalização financeira, eliminando restrições com o objetivo de que uma taxa de juros real e positiva seja determinada pelo mercado;
- Estabelecer regras para que a taxa de câmbio seja competitiva, por meio da unificação do sistema de câmbio múltiplo, com o objetivo de estimular as exportações;
- Liberalização do comércio exterior, com redução quantitativa das restrições tarifárias de importação e estímulos á exportação;
- Eliminação de barreiras ao Investimento Externo Direto (IED);
- Privatização, com o afastamento do Estado das atividades do setor privado, por meio da venda das empresas estatais;
- Desregulamentação por meio da redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
- Garantia jurídica da propriedade intelectual.

De acordo com as visões economicistas, o Consenso de Washington apresentou problemas tanto político como social. Na questão política, a ideia proposta de forma implícita pelo Consenso de Washington, era submeter o político ao econômico, conforme Batista (1994, p. 10), “embora se reconheça no Consenso de Washington a democracia e a economia de mercado como objetivos que se complementam - e se reforçam, nele mal se esconde a clara preferência do segundo sobre o primeiro objetivo”. Neste fato, foi ignorado o exemplo de sucesso da reforma neoliberal do Chile e México, que atingiu a situação almejada sob um forte regime político. Fica aparentemente claro que para uma modernização da América Latina, uma reforma política não seria pré- condição para que isso acontecesse, e sim poderia ser um obstáculo às reformas liberais na economia. Dessa forma Batista complementa (1994, p. 11) “a democracia não seria, pois, um meio para se chegar ao desenvolvimento econômico e social mais um subproduto do neoliberalismo econômico. [...], capitalismo liberal primeiro, democracia depois”.

Em relação às questões sociais, o consenso de Washington não tratou de variáveis como educação, saúde, distribuição de renda e eliminação da pobreza, no sentido de investimentos e ações, pois era vista como decorrência natural da liberalização econômica (Batista, 1994). Assim pelo contrário a atuação do estado nas políticas públicas foi minimizada à medida que a prioridade era conseguir a abertura comercial e ampliação da economia.

O neoliberalismo assim com toda a certeza proporcionou impactos e mudanças em todos os âmbitos da sociedade, não diferente, o campo educacional foi transformado e modificado pelas ideologias e conceitos dessa corrente e que é sintetizada por (Andrioli, 2002) e aponta como a realidade está situada dentro desse universo neoliberal. Para ele. .

A conjuntura das políticas educacionais no Brasil ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores na década de 90. A intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Em contrapartida, a crise do capitalismo em nível mundial, em especial do pensamento neoliberal, revela, cada vez mais, as contradições e limites da estrutura dominante. A estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”. Por outro lado, a escola continua sendo um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas. O ato educativo contribui na acumulação subjetiva de forças contrárias à dominação, apesar da exclusão social, característica do descaso com as políticas públicas na maioria dos governos. (Andrioli, 2002, p.01)

É importante ressaltar as principais características da educação no contexto neoliberal do Brasil, numa tentativa de contribuir com o debate de conjuntura acerca das políticas educacionais. Neste sentido, iniciamos a discussão com uma breve reflexão sobre a ideologia neoliberal na educação, para, em seguida, apresentar a dimensão da crise do capitalismo e do pensamento liberal, concluindo com as principais políticas oficiais que vêm sendo propostas para a educação.

A relação da ideologia com a educação foi bastante polêmica ao longo da história. Embora o termo tenha sido primeiramente utilizado em 1801, é com o advento do marxismo que a ideologia assume uma maior importância para o pensamento humano. Conforme (Chauí, 2004), o marxismo entende a ideologia como um instrumento de dominação de classe sendo este capaz de propagar a hierarquia e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias, antagônicas e em luta. Além disso, a utilização do termo confunde-se com o significado de crenças e ilusões que se incorporam no senso comum das pessoas.

Diferente da maioria dos marxistas, para os quais a ideologia consiste na expressão de interesses de uma classe social, para Karl Manheim o que define a ideologia é o seu poder de persuasão, sua capacidade de controlar e dirigir, ou seja, direcionar o comportamento dos homens através de uma influência direta. Nesse aspecto o que transforma uma crença em ideologia não é sua validade ou falta de validade, mas unicamente sua capacidade de controlar os comportamentos em determinada situação. Podemos a partir destes pensamentos entender

que a ideologia é a capacidade de tornar um conceito ou informação aceita pela sociedade mediante influencia.

A compreensão de ideologia como expressão de interesses e “falsificação da realidade” com vistas ao controle social, permite a conclusão, do ponto de vista marxista, de que a estrutura social dominante constitui “aparelhos ideológicos” em forma de superestrutura, mantendo a opressão. Para alguns a escola é o principal aparelho ideológico da sociedade sendo a estrutura determinante sobre a superestrutura, não sendo possível nesse sentido qualquer mudança social a partir da educação. Para outros esta visão é bastante equivocada do ponto de vista da emancipação humana, pois gera uma situação de passividade e impotência, o que revela um caráter ideológico de sua própria teoria, já que “a subserviência da omissão interessa mais à dominação do que o combate a favor dela”. Para (Gadotti, 1993) “se aceitarmos a análise de Althusser, certamente a educação enquanto sistema ou subsistema é um aparelho ideológico em qualquer sistema político. Mas se aceitarmos que ela é também ato, práxis, então as coisas se complicam. Não podemos reduzir a educação, a complexidade do fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema”.

De certa forma, (Gramsci, 1991) é que dá um novo rumo ao conceito de ideologia e, com isso, fornece valiosas contribuições para a construção da educação voltada para a transformação social. Um dos conceitos fundamentais adotados por ele é o de hegemonia que, segundo ele, se dá por consenso e/ou coerção. Na sociedade dividida em classes, temos uma constante luta pela hegemonia política e a ideologia assume o caráter de convencimento, o primeiro recurso utilizado para a dominação. Do ponto de vista dos oprimidos, o embate ideológico contra a hegemonia burguesa se dá em todos os espaços em que esta se reproduz, como por exemplo, a escola. Temos então, uma luta de posição na escola, colocando a política, luta pelo poder, como o centro da ação pedagógica.

A educação, portanto, é um espaço social de disputa da hegemonia; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas; é uma “contra-ideologia”. Nesta perspectiva, é importante situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição à ela. Se o educador é um trabalhador em educação, parece coerente que este seja aliado das lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais, aparentemente mais imediatas, também dependem de vitórias maiores no campo social. Nessa perspectiva, é coerente que a posição do educador seja em favor dos oprimidos, não por uma questão de caridade, mas de identidade de classe. Gramsci afirma que o povo sente, mas nem sempre compreende e sabe; o intelectual sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente. Por isso, o trabalho

intelectual é similar a um cimento, a partir do qual as pessoas se unem em grupos e constroem alternativas de mudança. Mas isso não é nada fácil: assumir a condição de intelectuais orgânicos dos trabalhadores significa lutar contra o contexto dominante que se apresenta e visualizar perspectivas de superação coletiva sem exclusão. Entender bem a realidade parece ser o primeiro passo no desafio da construção de uma nova perspectiva social.

Para (Andriole, 2002) A crise do capitalismo e da ideologia liberal em seu atual contexto traz algumas novidades e um conjunto de elementos já presentes há muito tempo no capitalismo, ambos tentando se articular coerentemente, embora as contradições estejam cada vez mais explícitas. Em termos de estrutura social, vigora a manutenção da sociedade burguesa, com suas características básicas: trabalho como mercadoria; propriedade privada; controle do excedente econômico; mercado como centro da sociedade; apartheid, exclusão da maioria; escola dividida para cada tipo social. Porém ainda segundo (Andriole, 2002) a novidade, em termos estruturais, é que a ordem burguesa está sem alternativa, ou seja, o capitalismo prova sua ineficácia generalizada e a crise apresentada revela seu caráter endógeno, ou seja, o capitalismo demonstra explicitamente ser o gerador de seus próprios problemas isso é enfatizado pelas crises cíclicas e recorrentes que acompanham o sistema a exemplo da crise de 1929 e a que vivenciamos na atualidade. Se o mercado é a causa da crise e se boa parte das soluções apresentadas para enfrentar esta crise prevê a ampliação do espaço do mercado na sociedade, a tendência é que os problemas sejam agravados.

O fracasso do capitalismo segundo (Andriole, 2002) se comprova internamente, principalmente nos países mais pobres. Além disso, o auge do neoliberalismo da década de 90, mostra suas limitações e começa a ser rejeitado em todo o mundo. Nem mesmo o crescimento econômico, suposta virtude da qual os intelectuais burgueses ainda se vangloriavam, o capitalismo consegue proporcionar. Aumenta consideravelmente nesse sentido a distância entre ricos e pobres dentro dos países; a crise ecológica vem sendo agravada, com a poluição das águas e diversos recursos naturais essenciais à produção. Há uma clara incompatibilidade entre a ordem burguesa e a noção de progresso civilizatório (Andriole, 2002).

De maneira mais conjuntural as principais características são as seguintes; crise do trabalho assalariado, com acentuada precarização nas relações de trabalho; mito da irreversibilidade da globalização, com forte carga de fatalismo; mundo unitário sem identidade, trazendo à tona a fragmentação, também no que se refere ao conhecimento; retorno de “velhas utopias”, principalmente na política, economia e religião; despolitização das relações sociais; acento na competitividade com a perspectiva de que alguns se salvam já

que não dá para todos. Nessa realidade está inserida a educação, como um espaço de disputa de projetos antagônicos: liberal X democrático-popular. Por um lado, o caos da ditadura do mercado como regulador das relações humanas e, por outro, a tentativa de manter a democracia como valor universal e a solidariedade como base da utopia socialista.

A educação neoliberal ocupa um lugar central na sociedade capitalista e, por isso, precisa ser incentivada. De acordo com o Banco Mundial são duas as tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

É evidente que a preocupação do capital não é gratuita. Existe uma coerência do discurso neoliberal com o jogo de interesses sobre a educação no sentido de entendê-la como fator estabelecedor da competitividade entre as nações e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise econômica. Para os neoliberais está dado o fato de que todos não conseguirão “vencer”, importa então impregnar a cultura do povo com a ideologia da competição e valorizar os poucos que conseguem se adaptar à lógica excludente, o que é considerado um “incentivo à livre iniciativa e ao desenvolvimento da criatividade”.

Os reflexos diretos esperados pelo grande capital a partir de sua intervenção nas políticas educacionais dos países pobres, em linhas gerais, são garantir governabilidade e segurança nos países “perdedores”, quebrar a inércia que mantém o atraso nos países do chamado “Terceiro Mundo”, construir um caráter internacionalista das políticas públicas com a ação direta e o controle dos Estados Unidos, estabelecer um corte significativo na produção do conhecimento nesses países e incentivar a exclusão de disciplinas científicas, priorizando o ensino elementar e profissionalizante.

Mas, é evidente que parte do resultado esperado por parte de quem encaminha as políticas educacionais de forma global fica frustrada por que sua eficácia depende muito da aceitação ou não de lideranças políticas locais e, principalmente, dos educadores. A interferência de oposições locais segundo (Andriole, 2002) ao projeto neoliberal na educação é o que de mais decisivo se possui na atual conjuntura em termos de resistência e, se a crítica for consistente, este será um passo significativo em direção à construção de outro rumo, apesar do “massacre ideológico” que os trabalhadores têm sido submetidos durante a última década apresenta se um horizonte para superação dessa ideologia excludente e celetista que estamos submetidos.

Em função dessa conjuntura política em especial fortificada na década de 90 que apresenta um desfavorável impacto para a educação, podemos afirmar que, em termos genéricos, as maiores alterações que ultimamente tem sido previstas estão chegando às escolas e, muitas vezes, tem sido aceitas sem maiores discussões a seu respeito, impedindo uma efetiva contraposição. Em grandes eixos, o que mais claramente podemos apontar como consequências do neoliberalismo na educação são segundo (Andrioli, 2002)

- Menos recursos, por dois motivos principais: diminuição da arrecadação (através de isenções, incentivos, sonegação...); não aplicação dos recursos e descumprimento de leis;
- Prioridade no Ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios);
- O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência;
- Formação menos abrangente e mais profissionalizante;
- A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante;
- Privatização do ensino;
- Municipalização e “escolarização” do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas);
- Aceleraração da aprovação para desocupar vagas, tendo o agravante da menor qualidade;
- Aumento de matrículas, como jogo de marketing (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas);
- A sociedade civil deve adotar os “órfãos” do Estado (por exemplo, o programa “Amigos da Escola”). Se as pessoas não tiverem acesso à escola a culpa é colocada na sociedade que “não se organizou”, isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com a educação;
- O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com a tendência de priorizar este último: “mais ‘mão-de-obra’ e menos consciência crítica”;
- A autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de “controle” e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infra-estrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada;

- Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico;
- Nova linguagem, com a utilização de termos neoliberais na educação;
- Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas) na escola pública, a partir de 1980;
- Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são ambíguos (possuem 2 visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado. É importante recordar que os PCNs surgiram já no início do 1º. mandato de FHC, quando foi reunido um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já tinham realizado suas reformas neoliberais, para iniciar esse processo no Brasil. A parte considerada progressista não funciona, já que a proposta não vem acompanhada de políticas que assegurem sua efetiva implantação, ficando na dependência das instâncias da sociedade civil e dos próprios professores.
- Mudança do termo “igualdade social” para “equidade social”, ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a “amenização” da desigualdade;
- Privatização das Universidades;
- Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios;
- Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais).

Diante dessa análise a atuação coerente e socialmente comprometida na educação parece cada vez mais difícil, ao mesmo tempo em que se encontra dispersa em ações locais. A tarefa de educar, em nosso tempo, implica em conseguir pensar e agir localmente e globalmente, o que carece da interação coletiva dos educadores. Além disso, a produção teórica só tem sentido se for feita sobre a prática, com vistas a transformá-la. Entra nesse contexto a importância da participação do Serviço Social e do Assistente Social nesse processo.

2. RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.

Podemos compreender a história da educação no Brasil a partir de dois momentos distintos:

- Após a chegada dos jesuítas ao território brasileiro em março de 1549 juntamente com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, que faz menção à educação de cunho religioso, voltada para a ideia de adequação dos indivíduos ao modelo e/ou cultura europeia, trazendo para os nativos os costumes, e em especial as crenças através da catequização. Posteriormente à própria igreja assumiu o ensino formal para as outras esferas da sociedade com o propósito de fortalecer seu espaço, à medida que conquistava novos adeptos;
- Surgimento da educação institucionalizada, sendo o Estado e não mais a igreja a propagadora do ensino secular, relevando-se nesse contexto que a educação não era acessível a todos, mas há uma mínima parcela da sociedade.

No Brasil o processo de formação do setor educacional sempre foi marcado pelo autoritarismo presente nas relações sociais do país, emergindo na estruturação do Estado nação. Em conformidade com o pensamento de Ferreira; Aguiar (2000).

No Brasil a questão educacional emerge como um tema socialmente problematizado no bojo da estruturação do Estado-Nação, as forças hegemônicas que impulsionam o movimento da independência não eram opostas a ordem patrimonial no período colonial, o objetivo, pois, era libertar as atividades produtivas do domínio metropolitano sem alterar a estrutura socioeconômica, apoiada no grande latifúndio e no regime de trabalho escravo. (Ferreira; Aguiar 2000 p. 18)

Um marco no processo de consolidação da educação foi à tomada da Constituição de 1824, a primeira do país, como um referencial normativo, esta se apresentava como um avanço, na medida em que a inviolabilidade dos direitos civis seria garantida. Entretanto os escravos ainda eram tratados como coisa, como uma propriedade ou uma mera mercadoria e os próprios cidadãos do servir eram excluídos dos direitos políticos reforçando o ideário de autoritarismo citado anteriormente, e apenas aqueles que possuíam elevado poder aquisitivo poderiam de fato exercer a sua cidadania. Nesta mesma conjuntura a reprodução da força de trabalho apresenta uma carência quanto à qualificação, ao mesmo tempo em que é percebida a necessidade de fortalecer a ideologia dominante. É nesse cenário que a educação como

veículo ideológico aparece como solução, e um padrão de sociabilidade passam a ser buscado através da gratuidade da educação primária.

Não diferente de outros países a educação no Brasil também foi representada pelo antagonismo de classe, nesta conjuntura reforçada pela cultura escravocrata que acabou por fomentar no país a criação de um sistema dual de ensino. A representação da educação das elites era a educação livresca enquanto as classes subalternas se apropriavam da educação vocacional que não era percebida e vinculada ao mundo da escravidão, entretanto apenas a classe média neste momento teve acesso a este tipo de educação condicionada as práticas coronelistas e aos votos de cabresto que reforçavam o poder político e ideológico e favoreciam a criação dos currais eleitorais. Este sistema dual de ensino é apontado por Ferreira; Aguiar, (2000).

Um sistema se destinava à educação voltada para as demandas das elites (o poder central assumia a responsabilidade sobre os cursos preparatórios e o ensino secundário acadêmico e o superior, a serem ministrados pelo poder público e pela iniciativa privada em estabelecimentos religiosos ou leigos). O segundo sistema destinava-se a população livre e pobre era de responsabilidade das províncias e mais tarde dos estados, esse sistema deu origem a atual rede de ensino pública e gratuita, mas que na época se restringia ao ensino primário e secundário eminentemente vocacional. (Ferreira; Aguiar 200 p. 20)

Foi esta mesma classe média condicionada aos votos de cabresto, que aos poucos através da articulação nos centros urbanos promove um espaço para reivindicação de direitos, porém a questão social é tratada como um caso de polícia e predominou a violência com vistas a conter as primeiras greves, ou seja, havia nessa conjuntura uma repressão pela força e pela violência baseada no autoritarismo do Estado mediante a utilização da polícia com a proposta de conter qualquer ameaça ao controle ideológico e político do mesmo. Contudo a educação dos subalternos não saiu de enfoque e a questão educacional tal como foi pensada pelos segmentos da elite adeptos da doutrina liberal, voltou ao centro das discussões impulsionado pelo revigoramento do ideário republicano que reenergizou a visão da educação ser um poderoso instrumento de moralização e de adestramento para o trabalho Este pensamento é apontado por ainda pelas autoras supracitadas.

A modernização capitalista supõe a universalização da escola básica para que toda a população tenha acesso, que é o estabelecido na confluência do atendimento das demandas do capital e do trabalho, esta escolarização é tomada como mecanismos de qualificação da força de trabalho e como requisito para a formação de um mercado consumidor. (Ferreira e Aguiar 2000.p 31)

Havia nesta conjuntura denominada de coronelismo na sociedade brasileira a predominância de uma dinâmica autoritária e de dominação relacionadas ao patrimonialismo e o mandonismo através do poder pessoal, dos apadrinhamentos e das práticas clientelistas. Entretanto é nesse mesmo cenário que nos centros urbanos com desenvolvimento mais acentuado é iniciado o processo de construção do operariado enquanto classe mais precisamente na década de 30, principalmente a partir da classe média que problematizou a educação como uma questão nacional permitindo a criação das primeiras universidades embora como um sistema dual de ensino conforme mencionam Ferreira; Aguiar (2000).

Nos centros urbanos mais desenvolvidos, o operário inicia o processo de constituição de classe onde as classes médias já delineavam com maior clareza onde sobre elas incidiu o ônus da política econômica do Estado oligárquico permitindo a participação no poder. Esse foi o contexto em que a educação passou a ser problematizada como uma questão nacional e criaram-se as universidades, mas a estrutura dual de ensino permaneceu. (Ferreira; Aguiar, 2000. p 22)

O desenvolvimento da classe média e do operariado urbano permitiu o fortalecimento do grupo urbano industrial que através do nacionalismo e da industrialização desencadearam a batalha pela reestruturação do poder político no país, impulsionando nesse contexto a reivindicação da escolarização das massas através de campanhas de alfabetização e pela universalização do ensino primário, é nesse sentido que a educação passa a ter seu processo de constituição enquanto setor e as políticas do estado nos anos 30 também são influenciadas pelo novo formato da educação.

Os baixos índices de alfabetização e escolaridade são apontados como a raiz de todos os males e através da reversão deste quadro buscava-se a moralização dos processos políticos, a partir de então alguns eventos marcantes no campo da educação aparecem no cenário nacional como resposta a esta concepção. Em 1915 são criadas as Ligas de Defesa Nacional e a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo a segunda com a principal meta de garantir estabilidade e a grandeza das instituições republicanas e, em 1924 a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) onde esta se constitui como um espaço de estudos da educacional e abrangia as mais distintas correntes ideológicas, entretanto predominavam as propostas de universalização do ensino primário leigo, obrigatório e gratuito, sob a responsabilidade do Estado.

A igreja católica, até então responsável por parte significativa da educação no Brasil desde os tempos coloniais participou com vários interlocutores na ABE, e a separação entre a igreja e o Estado com a República não altera esta posição. O monopólio do Clero é ameaçado

na medida em que surgem as pressões para o Estado assumir a responsabilidade do ensino levando-o a se colocar com visibilidade nas trincheiras de luta, pois se contrapunha aos ideários renovadores propagados pela ABE: contra o monopólio Estatal na área e a favor do ensino acadêmico classicista e, sobretudo classista; contra a laicidade da educação apontando a existência de interesses privatistas principalmente aos níveis médios. Por outro lado a ABE dá concretude e reconhecimento aos especialistas em educação, os intelectuais que ela congregou seriam responsáveis por direcionar o processo de transformação nacional através da educação.

A educação como uma questão nacional se dá entre os anos de 1910 e 1920 sendo o marco institucional dessa nova fase a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 surgindo a partir deste o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Comercial responsáveis pelas diretrizes nacionais para os ensinos primário, secundário, superior e técnico-profissional. Em 1946 foram promulgadas as Leis Orgânicas do ensino. A Constituição de 1934 estabeleceu a responsabilidade da União pelo planejamento nacional da educação em todos os níveis, também a coordenação e fiscalização da execução desse planejamento, mas apenas em 1961 depois da promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN), um plano nacional de educação foi estabelecido.

No início dos anos 60, os movimentos voltaram-se à promoção da cultura popular, questionando-se como se pensava a cultura e principalmente os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares no Brasil. Começaram a surgir, movimentos voltados para a promoção da cultura popular, com a intenção de levar a todas as pessoas a cultura produzida pelo povo. A liberdade de expressão é nesse sentido a característica dos últimos anos do governo Kubitschek, e a efervescência política dos primeiros anos da década de 60 contribuíram para que estudantes, intelectuais, educadores e políticos se preocupassem com a promoção das massas e o processo de tomada de consciência conforme aponta (Brandão, 2001)

Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que fazíamos MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas idéias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também. (BRANDÃO, 2001, p. 35)

A pretensão nesse cenário era a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho. Nesse mesmo período, (Freire, 1974) desenvolveu uma experiência em alfabetização com a proposta de criar uma educação para a

liberdade a partir da participação, onde no círculo de cultura os homens e as mulheres se redescobriam como produtores de cultura. Freire propunha a conscientização não à transmissão ou memorização das letras. Essa experiência de alfabetização, a partir dos princípios da educação para a liberdade, procurava superar a educação domesticadora, ou Educação bancária como assim denominou. A educação popular seria um espaço em que o homem ultrapassaria sua situação de homem-objeto a homem sujeito-histórico transformador.

Esses grupos buscavam uma forma de trabalho que contribuísse para a mobilização e participação popular. A conjuntura do país começava a dar sinal de mudança. Os militares, que já vinham se articulando politicamente, com raízes vinculadas aos interesses econômicos internos e externos, com respaldos sociais expressivos e comprometidos com o capital estrangeiro, começam a ameaçar o governo com a possibilidade de golpe. Em 1 de abril de 1964, instala-se no país o Regime Militar. Conforme Pereira (2008), a instauração da ditadura militar em 1964 e seu aprofundamento em 1968, culminado com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), leva ao distanciamento total da população do poder, inibindo qualquer tipo de participação popular nele.

Nessa dinâmica, repressora e autoritária, os sindicatos sofreram intervenções e muitas de suas diretorias foram trocadas. No lugar delas foram colocados “interventores”, sujeitos fiéis aos donos do poder e a seus interesses políticos e econômicos. As entidades estudantis, por sua vez, foram proibidas e a censura cuidava da imprensa, impedida de livremente fazer circular as informações. Por maior que fosse a dureza do regime político consolidado no Brasil a partir do AI-5, ele não conseguiu sair ileso das atrocidades que cometeu. (PEREIRA, 2008, p. 29)

A ampliação e intensa mobilização dos programas de Educação popular passam a serem ameaçadores para a nova ordem vigente. Para os militares, as ideias que vinham sendo difundidas nos grupos de cultura e Educação popular poderia tornar o processo político incontrolável e por isso rotularam de subversivos os que estavam engajados nessas formas de atuação política. A repressão violenta atingiu todos os movimentos dos trabalhadores comprometidos com as causas populares. Logo após o golpe militar, iniciou-se o processo de desaparecimento dos grupos de Educação popular. Com objetivos políticos de silenciamento dos movimentos de Educação popular, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Esse movimento estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado. Nessa conjuntura os movimentos populares de resistência começam a se fazer presentes no subterrâneo das ações militares e a se espalhar pelo país em forma de guerrilhas armadas e organizações

clandestinas assim no final dos anos 70, coincidiu com a ascensão dos movimentos sociais no Brasil. Durante essa década, outras formas de manifestar oposição ao regime foram surgindo.

Matrizes vão dar origem ao movimento social na década de 70, a Igreja Católica, os remanescentes das organizações de esquerda e o novo sindicalismo. [...] a prática social da militância das pastorais e comunidades e a “Educação Popular” por ela desenvolvida era o paradigma do período, influenciando e acolhendo os militantes dispersos que só aí encontravam possibilidades de contato e trabalho político com setores populares. (PEREIRA, 2006, p. 31)

Na década de 80, chamada "década perdida" pelas perdas econômicas dos países da América Latina, se viveu um período de enorme crescimento da organização popular e de suas experiências de participação política na sociedade. Segundo (Saviani, 1995), podemos afirmar que sob o ponto de vista da organização do campo educacional, é uma das mais fecundas de nossa história, pois a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a Educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores. Esse novo momento de ascensão das forças populares, que se iniciou como período histórico em 1978, com a greve da Scania (empresa/fábrica), perdura até o processo de impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, em 1992. Foi justamente nessa década não perdida, período histórico que compreende os anos de 1978 a 1992, que vimos nascer o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1985. Em 1982 aconteceu a primeira eleição direta para governadores de Estado desde 1965.

A definição da noção de cidadania, empreendida pelos movimentos sociais e por outros setores sociais na década de 80, aponta na direção de uma sociedade mais igualitária em todos os seus níveis, baseada no reconhecimento dos seus membros como sujeitos portadores de direitos, inclusive aquele de participar efetivamente da gestão da sociedade. (Dagnio, 2002, p. 10)

Como conquista da mobilização popular Diretas já, em 1989, o Brasil viveu um momento político profundamente significativo que foi a eleição do primeiro presidente pelo voto direto após longos anos de ditadura militar. Com o governo do presidente Fernando Collor de Mello, o neoliberalismo instalasse no Brasil dando origem à expansão da exclusão social, à privatização, ao aumento do desemprego, à terceirização de serviços, bem como ao sucateamento dos serviços públicos nas áreas sociais, como moradia, saúde, educação, dentre outras.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, o que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (Freire, 1996, pp. 21-22)

Após apresentar e resgatar historicamente a gênese e o processo de formação da educação enquanto setor, iremos trabalhar a contextualização e a conceituação da arte e da música, que além de dois elementos presentes em diversas áreas e esferas da sociedade desempenham um papel importante também nesse campo educacional. Não é por acaso que tem se intensificado o número de projetos e propostas pedagógicas que se utilizam desses mecanismos com a finalidade de buscar a reversão e/ou minimização de expressões e demandas que se apresentam no cotidiano profissional dos que estão envolvidos diretamente no processo de ensino/aprendizagem como é o caso dos Assistentes Sociais.

3. CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO A ARTE E A MÚSICA

A arte de modo geral é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói intencionalmente significações na sua relação com o mundo. O fazer arte é uma atividade intencional, uma atividade criativa, uma construção- construção esta de formas significativas. E dentro deste universo artístico queremos abordar mais precisamente à música, que segundo. (Penna 2012, p.20). “é uma forma de arte que possui como material básico o som”. E conforme (Menuhim; Davis 1981 p. 1) “A música apesar de ser uma forma de expressão artística é mais antiga que a linguagem e a própria arte, pois começa com a voz e com nossa necessidade preponderante de nos dar ao outro”. Podemos dizer que a proximidade entre arte, música e Serviço Social está na significação de dois termos dinâmica e universalidade. Em conformidade com (Penna, 2012)

Se pensarmos em uma determinada espécie de pássaro- um bem-te-vi, por exemplo, ela canta do mesmo jeito hoje como cantava há séculos atrás; canta do mesmo jeito na Paraíba como canta no Rio Grande do Sul ou em outros continentes – se houver bem-te-vi por lá. [...] Diferentemente do fazer musical humano o canto do pássaro não varia conforme o espaço ou o momento histórico assim pode dizer que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos sendo, portanto dinâmico, e na medida em que aparece em todos os tempos e em todos os grupos sociais podemos dizer que é um fenômeno universal. (Penna, 2012 p. 20)

Facilmente podemos encontrar expressões artísticas nos diferentes espaços sociais, sendo uma forma de linguagem socialmente construída e que apresenta traços da história do

indivíduo, podendo variar de acordo com cada cultura. Podemos perceber no simples fato de gostar de certo tipo de música e estranhar outras os valores culturais. É importante ressaltar que este caráter cultural da música pode ser utilizado no processo de inclusão social e formação educacional, já que pode aproximar crianças e adolescentes de diferentes realidades quebrando com os preconceitos.

A história da música é cercada por uma dicotomia entre a música erudita e a popular, representadas pelo antagonismo de classes, onde uma se constituiu ao longo do tempo como apreciação das classes dominantes e a outra gerada desde o início do século XX com o movimento futurista impulsionado por Filippo Tommaso e Luigi Russolo e a partir do pós-guerra pelas vanguardas, como também as músicas eletrônicas e aleatórias desenvolvidas por pessoas que não tinham acesso a música erudita e criaram novas maneiras de expressar a musicalidade, como meio de democratização da música (Penna, 2012 p. 28), aponta que “Na medida em que fomos capazes de ampliar a nossa concepção de música, estaremos em sintonia com esse projeto de democratização no acesso a arte e a cultura, contribuindo para sua efetiva construção”. (Penna, 2012 p. 28)

Por ampliação, esta concepção de música supracitada pode contribuir para a democratização da própria sociedade. Um importante elemento que pode exercer este papel democratizante dentro da música é a musicalização que consiste para a autora no desenvolvimento dos instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro-musical como significativo. Assim os espaços sócio-ocupacionais nos quais o assistente social está inserido pode se apresentar como grande laboratório social, onde a função socializante pode ser apropriada pelo profissional a fim, de intervir nas expressões da questão social.

É comum nos depararmos com manifestações musicais onde grupos se formam por afinidade. Na medida em que possibilitamos um trabalho interventivo com base em elementos tão sociais como as expressões artísticas, e a música aí incluída, estará além de dinamizando à prática, apreendendo mais facilmente significações e contribuindo para a inclusão de crianças e adolescentes e outros atores sociais. A música nesse sentido é como um intermediador entre as diferentes culturas e classes sociais podendo ser facilmente implantada em escolas como material pedagógico-educativo, em clínicas reabilitadoras como ocupação funcional e terapêutica e como expressão de linguagem e manifestação social quando voltada para uma perspectiva crítica.

Ao longo do tempo se tornaram bem presentes às manifestações sociais através da música e, mais precisamente, nas letras que as compunham, manifestações estas reprimidas

em alguns contextos históricos como o período que aqui no Brasil compreendeu a ditadura militar. Por outro lado um grande desafio que esta forma de expressão enfrenta, consiste na tomada de consciência das classes dominantes por este lado revolucionário e crítico das expressões artísticas, partindo através da mídia para a descaracterização desta arte. Na contemporaneidade, aparece em larga escala como elemento de discriminação racial e de gênero, daí a importância de ser utilizada e ensinada com base em uma orientação social, ética e moral, levando crianças e adolescentes e outros segmentos a uma compreensão crítica da sociedade e do modo de produção no qual estamos inseridos.

O caráter interdisciplinar que é necessário para a atuação do Assistente Social também é um fator importante percebido na música, que por se tratar de um elemento presente em diversas esferas e campos sociais tem papel importante no processo de formação educacional e moral, Para (Ferreira, 2012) a música contribui para o despertar, e o desenvolver das sensibilidades dos alunos que se aguçam na interpretação das disciplinas alvo, (disciplinas estas tanto curriculares, como de interpretação social). Uma grande barreira ainda enfrentada pela música para o autor supracitado é o escasso acesso à imensa riqueza que é a música no momento atual que apresenta inúmeras formas de manifestação, mas que pelas condições objetivas da maioria ficam limitadas as poucas horas destinadas ao aprendizado da arte no currículo escolar. Para (Bourdieu; Darbel, 2003, p.69) “A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de se apropriar dela”.

O acesso às obras culturais ainda hoje é privilégio de classes com maior poder aquisitivo, no entanto, tal privilégio exhibe a aparência da legitimidade. Na realidade brasileira o ensino da música e de suas respectivas e possíveis abordagens, em geral, se dão no âmbito privado, algo que deveria ser apropriado por todas as redes de ensino, assim, grande parte da sociedade e, mais precisamente as crianças e adolescentes em processo de formação que se encontram excluídos deste universo poderiam ter acesso muito embora ainda existam instituições e projetos que ofereçam o ensino da música como mecanismo de inclusão social e de educação ético-moral e que não são do setor privado.

Em nível nacional podemos mencionar o Olodum, algumas instituições financiadas pelo projeto Criança Esperança, pelo Tele Tom, as APAE (Associação de Pais e Amigos dos Especiais) e algumas escolas que tem por base o currículo integral. Somente por estes exemplos é possível visualizar que estes mecanismos apesar de surtirem tantos efeitos na sociedade em geral partem das ONGs (Organizações não Governamentais), das instituições

religiosas que por mais variadas que sejam sempre apreendem a música como forma de passar valores. Ferreira (2012) menciona que:

Nunca devemos esquecer que a música, além da arte de combinar sons, é uma maneira de exprimir e interagir com o outro, e assim devemos compreendê-la” É nesse contexto que uma formação moral e ética geralmente ausente em grades curriculares pode favorecer a uma transformação social. (Ferreira, 2012 p. 17)

A grande crítica que podemos fazer é que ainda é escasso o investimento por parte do Estado no incentivo a mecanismos de educação revolucionários, havendo ainda uma base na educação dogmática e conceitual, que desconsidera o exercício da subjetividade e das expressões individuais de crianças e adolescentes os prendendo e deixando a eles como forma de aprendizado artístico e cultural os padrões midiáticos condicionados e criados pela classe dominante, no modelo de gestão por base neoliberal (um Estado mínimo que busca o abafamento dos questionamentos sociais e da formação de cidadãos críticos). Mesmo com estas críticas não devemos desconsiderar a importância destes projetos que visam à inclusão e a formação ética e moral, pois mesmo partindo de apoio da sociedade civil e das ONGs surtem efeito na sociedade.

A integração da música na grade curricular de alunos das escolas públicas e privadas foi determinada até o ano de 2011 embora não precisará ser uma disciplina, poderá integrar o Ensino de Arte, mas deverá fazer parte da rotina educacional dos alunos para (Fonterrada, 2008).

O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, se não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal. Esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional (Fonterrada, 2008, p. 13)

A música sempre se apresentou como um fator importante na vida das pessoas, mas a proposta é buscar como ela vem auxiliar no desenvolvimento da prática profissional dos Assistentes Sociais, e em especial em relação a esta dimensão educativa que é de extrema importância na sua atuação. É nesse sentido indispensável que se discuta a questão, especialmente os integrantes do setor educacional, que deste modo poderão desvendar maneiras de utilizar mais este “instrumento” para a aprendizagem e o desenvolvimento das

crianças e em especial evidenciando trabalhos que envolvam temáticas sociais como a ética, a moral e a construção de contraculturas que desconstruam a história negativa que marcou a figura da mulher, do negro, do indígena e da própria população que é posta a margem pelo capital na sociedade. No entendimento de Barros (1973):

A música é de todas as artes, a mais dinâmica e comunicativa. É uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas folclóricas, líricas ou clássicas. É a única linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, individuais ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes. (Barros, 1973, p. 01).

A música de certa forma está presente em todos os momentos da vida, vive-se rodeado de sons diariamente. Em todo o mundo e em todas as épocas, a música e o homem caminharam juntos (Campos, 2011). Assim, em todas as culturas pode-se perceber que a música esteve e está presente, como arte e também como forma de passar de geração para geração as histórias das sociedades. O ano de 2011 ficou marcado na história da educação. Com a obrigatoriedade da educação musical nas escolas, mas ainda será preciso trazer esse tema para debates educacionais.

Em 1996, após uma ausência de cerca de trinta anos dos currículos escolares, a música foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, com o reconhecimento de seu *status* como disciplina, o que, ao menos em teoria, permite que retome seu lugar na escola. No entanto, após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática. Como a música está vinculada às emoções, é através dela que os homens também se comunicam, sendo que esta se constitui em uma forma de linguagem. . A música como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento.

Toda e qualquer pessoa ligada e dedicada à educação tem conhecimento da importância de se proporcionar atividades que desenvolvam muitas habilidades nas crianças. Entre tantas, a musicalidade é uma dessas habilidades, a qual deve ser incentivada, especialmente a partir de 2011, data limite para que todas as escolas do Brasil (públicas e privadas) incluam o ensino da música em sua grade curricular. Mesmo não precisando ser uma disciplina, mas podendo integrar o Ensino de Arte, fazendo parte da rotina educacional dos alunos.

Este foi um dos motivos que levou à discussão deste tema. Em um momento no qual se precisa trabalhar com muitas áreas do conhecimento e se discute a importância que a música tem na vida das pessoas e de que modo vem auxiliar no desenvolvimento infantil, é indispensável que se discuta a questão, especialmente os professores, que deste modo poderão desvendar maneiras de utilizar mais este “instrumento” para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A educação musical além de auxiliar no desenvolvimento de diversas habilidades, poderá auxiliar na aprendizagem dos alunos, lembrando sempre que qualquer atividade deve ser pré-planejada. Trabalhar com música não é simplesmente ligar o som e dizer que a escola oferece a disciplina de arte musical, é preciso ter consciência dos objetivos que se deseja alcançar através da música. Na ótica de Fonterrada (2008):

[...] Este é um momento propício para levantar o que está por trás das atitudes tomadas em relação ao ensino de música, tanto nas escolas especializadas quanto nas de educação geral, para que se tenha clareza a respeito do valor que lhe é atribuído e do papel que representa na sociedade contemporânea, e entender os motivos da dificuldade de afirmação da área no Brasil, especialmente no que se refere à educação pública. (Fonterrada, 2008, p. 10):

A base de uma educação de qualidade e de uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, certamente está relacionada à disposição dos professores em fazer um bom trabalho, o qual privilegie o aprendizado e o desenvolvimento integral dos educandos. Em todas as disciplinas nas quais a música for trabalhada, é preciso dinamismo, pois se está numa era tecnológica, na qual as crianças têm acesso rápido a muitas informações. Neste enfoque, a escola precisa urgentemente diferenciar suas práticas para que seja atraente e desperte interesse dos alunos, especialmente quando se fala em música. Música também é conhecimento! Para (Gainza, 2008):

[...] Na atualidade não existem receitas demarcadas ou lineares para educar, em nenhuma área do conhecimento e muito menos na arte. A música como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois se trata de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida. (Gainza, 2008, p. 23)

3.1 A RELAÇÃO DA ARTE E DA MÚSICA COM O TRABALHO EM GRUPOS E A COLETIVIDADE.

Encontramos na atualidade políticas e proposições pedagógicas que visam à construção de novos paradigmas para a formação de um ser humano integrado, que possa exercer sua cidadania de forma consciente e digna. Acreditamos que a reflexão sobre o trabalho na educação deve envolver o relacionamento de fatos e áreas do conhecimento.

Devemos estar atentos às novas formulações quanto ao trabalho educativo, referenciando-se em propostas que encontram coerência com as necessidades e apontamentos atuais. Tendo em vista a aludida coerência e com o objetivo de contribuir no processo de análise e reflexão sobre as práticas e possibilidades da Arte e da Cultura Popular na Educação, foi adotado como referencial teórico para a realização desse trabalho: os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte; a natureza epistemológica da proposta triangular da Professora Ana Mae Barbosa dentro de uma perspectiva interdisciplinar; e o ensino pré-figurativo do músico, compositor e professor Koellreutter.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 estabelece que o ensino de arte deva constituir-se como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. E no ano de 1997 foi publicado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), do Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que destacam a importância da Arte na formação dos educandos. Entende-se que o PCN de Arte, ainda que, de acordo com (Penna, 2012): descompassado entre a realidade das escolas e a renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos; e a LDB 9.394/96, ainda que confusa em determinados aspectos, segundo (Bellochio, 2003), norteiam as políticas públicas para a educação relacionada ao ensino e a utilização da Arte na educação em todos os níveis, com diversas finalidades, incluindo a compreensão, a manutenção e a divulgação da nossa cultura. (Barbosa, 2003) ressalta que:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Percebe-se que a Arte pode favorecer abordagens diversas da cultura no processo educativo e uma relação criadora com outras disciplinas, uma vez que a própria arte possui uma dimensão interdisciplinar. Através dessas possibilidades, a música, como manifestação Artística e citada no PCN de Arte, apresenta-se como elemento a ser trabalhado e utilizado nesse processo. (Barbosa, 2003 p. 18)

A proposta triangular foi sistematizada na década de 80 pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa. Essa proposta tem em sua natureza epistemológica o fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização. Essa proposta permite a abordagem da arte na educação de forma sistemática e significativa, possibilitando a ampliação da capacidade cognitiva, estética e social. (Carvalho, 2005), os três eixos norteadores citados no PCN-Arte - produção, fruição e reflexão - derivados da proposta triangular, foram concebidos originalmente para o ensino de artes plásticas, nos PCN são colocados para a área de Arte como um todo. (Carvalho, 2005) destaca que a influência marcante da Proposta Triangular na orientação pedagógica dos PCN-Arte, é um dado positivo, uma vez que esta abordagem é muito discutida e difundida na área de artes plástica-visuais, através de encontros, seminários, relatos e vários tipos de publicações, sendo adotada em diversas escolas.

A interdisciplinaridade será concebida, de acordo com (Fazenda, 2005), como uma mudança de atitude no compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando: alunos, professores e a própria instituição. Vai além da simples definição de interdisciplinaridade em suas, nos fala sobre uma mudança de atitude, (Fazenda apud Barbosa, 1994) definiu como sendo:

[...] uma atitude frente a alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade frente à limitação do próprio saber, atitude de perplexidade frente à possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio, frente ao novo, desafio em redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (Fazenda apud Barbosa, 2003, p. 106).

Em relação à proposta de Koellreutter, em consonância com o exposto até aqui, o ensino pré-figurativo procura visualizar a Educação Musical com possibilidades de contextualização, sensibilização, respeito, troca de experiências, novas vivências e conhecimentos, dinâmicas que podem proporcionar um posicionamento do sujeito frente à sua realidade sociocultural e na capacidade de compreensão e transformação da mesma. Segundo o próprio (Koellreutter, 1997), a Educação Musical dentro da proposta do ensino pré-figurativo:

[...] orienta e guia o aluno, não o obrigando, porém, a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e de estudos concernentes àquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista. Um sistema educacional em que não se educa, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e, orienta os alunos através do diálogo e do debate. (Koellreutter, 1997, p. 41)

Segundo Joly (2003), a utilização da música na educação não deve ficar restrita a ensinamentos técnicos e formais, mas ser usada como elemento de potencial significativo no processo pedagógico. Deve-se procurar visualizá-la com possibilidades de contextualização, sensibilização, respeito, troca de experiências, novas vivências e conhecimentos, dinâmicas que podem proporcionar um posicionamento do sujeito frente à sua realidade sociocultural e na capacidade de compreensão e transformação da mesma.

4. CONTEXTUALIZANDO HISTORICAMENTE O SERVIÇO SOCIAL E O TRABALHO COM GRUPOS

A motivação inicial para a proximidade entre o Serviço Social e o trabalho com grupos foi deflagrada pela necessidade de fundamentar e de explicitar o caráter particular da intervenção com grupos no Serviço Social a partir do Projeto Ético-Político dos Assistentes Sociais (Eiras, 2004). Historicamente as referências produzidas quanto a esta temática percorrem o caminho aberto por Sartre em seu livro *Crítica da Razão Dialética* (publicado no ano de 1960), marco teórico relevante para o Movimento Institucionalista e Grupalista, de um modo geral, e, especialmente, em sua vertente francesa. (Eiras, 2004) aponta que:

No campo da produção sobre os grupos e sobre as práticas grupais torna-se relevante porque grande parte da produção sobre os grupos está concentrada nas disciplinas de psicossociologia e de psicologia social tendo como marco histórico as concepções elaboradas no campo da dinâmica de grupo fundada por Kurt Lewin e por seus colaboradores no decorrer das décadas de 1930 e 1940. Nessas disciplinas também houve uma abertura às perspectivas sócio-históricas, principalmente a partir das críticas internas ao campo e do debate com outras referências teóricas, como na perspectiva aberta através da Análise Institucional, no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Contudo, talvez pela própria organização e institucionalização dessas disciplinas, vinculadas à pesquisa aplicada ao campo das organizações burguesas, cuja referência são as formas sócio-institucionais, nem sempre elas apresentam uma análise das suas implicações sócio-institucionais e das conseqüências políticas e societárias, em termos da vinculação às classes sociais ou aos interesses de classes que elas representam. Entretanto a teórica francesa no campo do Movimento Institucionalista e Grupalista possuem particularidades históricas que nos remetem às práticas políticas gestadas na França, práticas vinculadas aos movimentos populares, aos movimentos de massa, trazendo conteúdos específicos, como a “experimentação” de modos coletivos de exercício do poder, de modos descentralizados de ação, independentes da emergência de lideranças fortes. (Eiras, 2004, p.305)

Os eventos históricos também foram significativos para as classes trabalhadoras: a Revolução Francesa (1789), a Primavera dos Povos (1848), a Comuna de Paris (1871), o Maio de 1968. Essa particularidade histórica atravessa a produção do Movimento

Institucionalista e Grupalista na França. Nesse sentido se destaca a produção de alguns autores como Lapassade, Lourau e Guattari, referências na divulgação e na fundamentação da Análise Institucional (Rodrigues, 1993). Desse modo, a Análise Institucional francesa produziu a crítica às concepções e aos procedimentos divulgados pela psicossociologia francesa, detendo-se, inclusive, nas formulações acerca dos grupos e das práticas grupais.

As referências teóricas, produzidas no marco do Movimento Institucionalista e Grupalista e no campo da Análise Institucional, nos auxiliaram a pensar criticamente sobre “os grupos” e sobre as práticas grupais contemporâneas, O que se torna imprescindível para o Assistente Social que sempre está inserido e envolvido no trabalho com grupos. Nesse sentido, “os grupos” considerados enquanto categoria contribui para compreendermos as classes sociais em seu movimento, em sua dinamicidade. “Os grupos” colocam em relevo as múltiplas determinações presentes na produção histórica, ainda que sejam diferentes e desproporcionais em relação ao impacto sobre as vidas dos sujeitos. Ou seja, a determinação econômica, em última instância, não pode ser compreendida isoladamente, sem o conhecimento de outras variáveis presentes no processo histórico.

Desse modo, “a necessidade” enquanto impossibilidade de viver, conforme (Sartre, 2002) ou a “manutenção da sobrevivência”, imprescindíveis à reprodução humana, são importantes deflagradores da ação histórica, mas precisam ser analisadas na circunstância sócio-cultural, o que explica, em parte, a grande margem de tolerância humana às condições precaríssimas de sobrevivência, as quais não geram, imediatamente, alterações e transformações efetivas nas vidas dos sujeitos.

Para (Eiras, 2004) a categoria “classe social”, na produção marxiana, supõe a compreensão das classes sociais em uma perspectiva ampla, incluindo o estudo e a apropriação das diferentes variáveis. Assim na proposta de trabalhar com grupos dentro dessa dimensão educativa torna-se necessária para o profissional a reflexão ampla sobre as expressões da questão social. Todavia, a circunstância histórica de produção da teoria social marxista forçou exatamente a afirmação da determinação econômica como recurso, em nossa compreensão, para demonstrar o processo de dominação do capitalismo, e a forma como a exploração continuava sendo efetuada, apesar da retórica de igualdade e liberdades formais, conforme atestam as críticas de Karl Marx e Friedrich Engels à ideologia alemã. Por outro lado, a autora aponta que:

Os diferentes movimentos de luta da classe trabalhadora na Europa, durante os séculos XIX e XX, deflagraram formas de organização próprias às características

dessas lutas [...]. A organização sindical, os partidos operários foram expressões significativas de algumas conquistas de espaços nas sociedades capitalistas. Contraditoriamente, a afirmação da classe trabalhadora em seu poder político, diante da burguesia, e as possibilidades concretas de modificar as condições extremas de exploração dos trabalhadores, regulando a carga horária de trabalho semanal, afirmando a necessidade de descanso remunerado, enfim, construindo condições mais favoráveis aos trabalhadores, contribuiu para o estabelecimento de certo nível de diálogo entre burgueses e trabalhadores, e para um comprometimento mútuo, embora diferenciado, em relação ao desenvolvimento das sociedades capitalistas. (Eiras 2004, p.307)

As formas de organização dos trabalhadores, nos sindicatos e nos partidos operários também consolidou um tipo de relação entre o movimento dos trabalhadores e suas representações instituídas. A experiência histórica das classes trabalhadoras na Europa colocou em evidência formas de organização coletiva com horizontes político-ideológicos diferentes dos horizontes político-ideológicos burgueses. É nesse contexto, o surgimento de uma articulação de classes subalternas a partir da tomada de consciência das mesmas enquanto força coletiva. A discussão em assembleias dentre outras formas participação exemplificam uma busca pela efetivação da democracia, conseqüentemente, desde a luta pelo controle dos meios de produção até à luta pela gestão e organização da vida em sociedade. Contudo, apesar desses horizontes abertos pelo movimento dos trabalhadores e pelos movimentos populares de caráter progressista, as formas de organização sindical e políticopartidária também ficaram “presas” nas “teias” da burocracia e do anacronismo, ou seja, não se fizeram acompanhar pela dialeticidade própria à realidade social na qual se inserem (Eiras, 2004).

Essas experiências históricas colocam aos pesquisadores questões quanto à possibilidade de se construir formas de organização que acompanhem o horizonte revolucionário, ou seja, a construção de formas de organização abertas ao movimento da realidade social. Pensamos, que atualmente, a categoria “grupos” vem enfatizar novamente, a multiplicidade de aspectos implicados no processo de construção das classes sociais. Mas, essa relação só é possível se os conceitos, as concepções sobre “os grupos” forem compatíveis com a perspectiva crítico-dialética.

A obra de Sartre resgata a compreensão sobre os grupos nas sociedades contemporâneas fundamentando-se na práxis histórica dos grupos, ou no que Sartre denomina de grupo em fusão como um momento importante da práxis humana que funda historicamente as transformações e os movimentos sócio-institucionais. A perspectiva sartreana valoriza a ação histórica dos grupos e a práxis social humana em sua dimensão coletiva. É a força dos grupos com participação nas metamorfoses sociais. A dimensão sócio-institucional é

valorizada no intuito de focalizar os processos grupais enquanto processos constitutivos das formas organizacionais, como “instâncias” importantes para os estabelecimentos sociais. Ou seja, também está em questão, no âmbito da Análise Institucional, a potencialidade da práxis humana enquanto movimento contínuo, como ação implicada nas formas organizacionais geradas, e que passam a influenciar o próprio Movimento do qual emergem.

Nesse sentido, a perspectiva revolucionária presente na tradição marxista, que coloca em relevo a possibilidade de revolução contínua ou de revoluções dentro da Revolução, faz nos questionar a habilidade organizativa das formas construídas no processo revolucionário, enquanto formas abertas ao movimento contínuo da realidade. Como características particulares, a manifestação dos processos grupais, mediados sócio-institucionalmente, exige um arcabouço teórico-operativo capaz de investigar, a partir de nossa inserção sócio-ocupacional, as relações entre esses espaços e as sociedades capitalistas, considerando também a particularidade histórico-cultural brasileira. Nessa direção, ao considerarmos os grupos em seu movimento, e ao considerá-los como espaços de tensões, atravessados pelos processos históricos de dominação e de exploração, colocamos em evidência a necessidade da perspectiva dialética. Essa perspectiva dialética, como uma possibilidade de expressão do movimento da realidade no campo da produção teórico-operativa, inclui a necessidade de compreendermos as tensões em suas múltiplas variações. Isto para o profissional imerso no universo educacional e cercado por esses elementos em seu cotidiano será de grande importância por permitir a busca por uma intervenção mais eficaz e satisfatória.

5. CONCEITUANDO E DIFERENCIANDO ÉTICA E MORAL

É costumeiro associar no senso comum os significados de ética e moral, mas é preciso compreender que estes dois termos não representam a mesma coisa. Para (Taille, Souza, Viziole, 2004):

Na linguagem comum, costumeiramente dá-se à palavra ética a mesma definição que se dá à palavra moral, a saber, referência a um conjunto de princípios e regras cujo respeito é obrigatório e cuja transgressão é, portanto, punida. Quando se diz, por exemplo, que uma pessoa “não tem ética”, normalmente significa que ela não pauta suas condutas por regras que, se seguidas, evitariam que alguém fosse, de alguma forma, por ela prejudicado. Uma pessoa sem ética é, neste sentido uma pessoa imoral (Taille; Souza, Viziole, 2004 p 95)

Para entender as concepções de ética dos indivíduos, se faz necessário conhecer as concepções apresentadas na literatura até o momento. Sabe-se que a ética está diretamente ligada aos princípios e valores que determinam a conduta humana em relação ao meio em que vive. Segundo (Ferreira, 2005), a ética pode ser definida como: “O estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal”. Ou ainda, segundo o mesmo autor, um “Conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano”.(Ferreira 2005, p. 383),

(Transferetti, 2006) acredita que, na sociedade pósmoderna, a palavra ética vai adquirindo contornos diferentes. Segundo (Oliveira apud Transferetti, 2006, p. 94) as pessoas, ao ouvirem a palavra ética, pensam em “[...] um código de deveres, em um fardo pesado que torna a vida diminuída, sem gosto, sem qualidade”. Mas a própria mudança do campo para a cidade já modificou a concepção de ética pessoal e coletiva. Milhões de pessoas deixam o campo para viver nas grandes cidades. Nessas metrópoles, o comportamento humano é fragmentado pela confusão de papéis, pelo cotidiano atrapalhado, pelos valores e “desvalores” que atropelam os seres humanos todos os dias. Discernimento, educação e responsabilidade, faltam. Bastam a distração e o gosto pessoal para as normas perderem o sentido e a ética cair em desuso. A lei, encarregada de disciplinar o comportamento humano, e os instrumentos de orientação para a cidadania perdem sua razão de ser.

Somente valem o sucesso, o brilho pessoal, a vantagem em tudo. (Durbin, 2003, p. 69) define a ética como “[...] as escolhas morais que uma pessoa faz e o que essa pessoa deveria fazer”. É o que ela considera como certo e errado ou como bom ou mau. É transformar valores em ação. Como pode se perceber, há um consenso ao afirmar que a ética se refere ao comportamento humano, orientado por regras de boa conduta na convivência em sociedade. O que será notado é que não se pode estabelecer como e o que são esses comportamentos ou o que é certo ou errado, pois isso dependerá do cenário ao qual o indivíduo estará inserido. Suas atitudes serão determinadas pelo tempo histórico, pela localização, pela sociedade na qual ele vive. Seu comportamento será definido pelo cenário por ele ocupado.

A ética pode ser entendida como um estudo ou uma reflexão sobre ações, costumes ou comportamentos. É de extrema importância destacar que a ética está diretamente ligada aos hábitos e costumes, e esses mudam de acordo com o tempo e a localização. Sendo assim, o que é considerado ético hoje, pode não o ser amanhã e o que é considerado certo em determinado país ou localidade, pode não o ser em outro.

(Valls, 2000) traz assim, uma definição mais abrangente de ética, onde a entende como hábitos e comportamentos aceitos em determinado espaço de tempo e em determinada

localidade de acordo com os costumes vigentes, enquanto considerados morais pela maioria da sociedade, deixando clara a condição situacional da ética.

Os grandes pensadores da ética buscaram uma universalização dos princípios éticos. No entanto, a grande diversidade de costumes e culturas, torna difícil essa universalidade. Alguns pensadores se destacaram, conforme mostra (Valls, 2000) e não podem deixar de serem citados no estudo da ética. Na Grécia antiga, entre os anos de 500 e 300 a.C., aproximadamente, pode-se encontrar inúmeras reflexões a cerca da ética que são de extrema importância não somente para aquele tempo, mas para todo o fundamento do pensamento sobre a ética até os dias de hoje.

Dentre eles, encontra-se o grego Sócrates que viveu entre 470 e 399 a.C. e que se destaca por ter desafiado a cidade-estado, questionando as leis, mesmo obedecendo-as, fazendo com que o conservadorismo grego o condenasse a beber veneno. Apesar de não ter deixado nada escrito, seus ensinamentos podem ser observados por intermédio dos seus discípulos, dentre eles Platão em seus diálogos. Séculos depois, Sócrates foi chamado de fundador da moral, pela tentativa de compreensão da justiça através da sua convicção pessoal. (Valls, 2000) aborda moral como sinônimo de ética, com pequeno destaque para a interiorização das normas. Para muitos, Sócrates foi considerado o primeiro pensador da subjetividade,

Através da interiorização da reflexão. Platão, que viveu entre 427 e 347 a.c., discípulo de Sócrates, acreditava que todos os homens estavam em busca da felicidade, no entanto, sempre se questionava, onde estaria esse bem supremo. Platão parecia acreditar em uma vida após a morte, demonstrando em seus diálogos a espera da felicidade especialmente depois da morte. Ele acreditava que esta vida devia servir de contemplação de idéias, dentre elas, a principal, a ideia do bem. Segundo (Mattar, 2004), Platão teve outra importância, fundando o que pode ser considerada a primeira universidade da história da humanidade ao fundar sua Academia. Suas obras são descritas em diálogos e cartas.

Como Sócrates, Platão também teve seus discípulos, dentre eles, Aristóteles, que viveu entre 384 e 322 a.C., pensador que analisava depoimentos sobre a vida das pessoas e das diferentes cidades gregas. Também compara o ser e o bem, relevando as diversidades de ambos e enfatizando que cada substância terá o seu ser em busca do seu bem, para que o homem atinja a felicidade. Mas Aristóteles compreende que o homem não necessita de um único bem supremo; em sua complexidade, necessita de vários bens, de diversos tipos, formando um conjunto.

Segundo (Valls, 2000), Aristóteles afirma que os homens têm o seu ser no viver, no sentir e na razão, sendo esses os fatores que definirão os melhores bens para cada um. Aristóteles valoriza a vontade humana, apregoando que o homem necessita converter seu esforço em bons hábitos, de acordo com a razão, sendo esse esforço voluntário.

Aristóteles desenvolve a teoria da virtude que, segundo (Mattar, 2004), tem como uma das principais funções morais o cultivo de traços de caráter, sendo estas, características que as pessoas já possuem, bastando externá-las através de suas atitudes no dia-a-dia. Aristóteles ainda considerava virtuosa a pessoa que conseguisse, através da sabedoria prática adquirida pela experiência individual, o equilíbrio entre o vício do excesso e da escassez.

No final do século XVIII, volta -se a destacar a análise da subjetividade com o pensador alemão Kant que viveu entre 1724 e 1804, na busca de uma ética universal, na igualdade entre os homens. Sua filosofia, segundo (VALLS, 2000), se chama filosofia transcendental, por buscar no próprio homem o conhecimento verdadeiro e o agir livre. Para a igualdade fundamental, Kant necessitaria chegar a uma moral única, racional. Conforme demonstra VALLS (2000, p. 20) “Se a moral é a racionalidade do sujeito, esse deve agir de acordo com o dever e somente por respeito ao dever: porque é dever, eis o único motivo válido da ação moral”.

Outro autor que aborda a ética de forma abrangente, é (Singer, 2002) que traz questões de natureza prática como a igualdade para as mulheres, o aborto, a eutanásia e utiliza, indiferentemente, as palavras ética e moral. Afirma que, para alguns, a ética pode ser vista como uma série de proibições ligadas ao sexo e para outros, pode ser confundida como algo bonito na teoria, mas que não funciona na prática. Segundo o autor, isso acontece porque as pessoas acreditam que a ética é um conjunto de normas simples e breves como: não matar, não mentir, mas na vida real acontecem coisas inusitadas e complexas. Daí, surge a concepção consequencialista, em que uma ação será ética ou não, dependendo das consequências que o ato acarretar.

(Valls, 2000) discute o critério de moralidade, sendo agir moralmente agir de acordo com a própria consciência. Esse agir moralmente varia conforme os povos, como para alguns pensadores gregos o ideal ético estava na busca do bem ou na felicidade ou ainda no viver de acordo com a natureza. Como no cristianismo, os ideais se voltam para o campo religioso onde o homem busca o amar e servir a Deus. Ou, até mesmo, como a autonomia individual de Kant. (Singer, 2002), afirma que, segundo Engels, na moralidade de uma sociedade dividida em classes, a moralidade dominante será a da classe dominante, dessa forma, ele abandona o relativismo que ronda a questão da ética assim para ele Precisamos tomar a nossa própria

decisão. As crenças e os costumes dentro dos quais fomos criados podem exercer grande influência sobre nós, mas, ao refletirmos sobre eles, podemos resolver agir de acordo com o que nos sugerem, mas também podemos fazer-lhes uma franca oposição.

Isso incorre na teoria do subjetivismo ético, pois faz com que os valores ou juízos éticos dependam da aprovação ou desaprovação da pessoa que está emitindo tal juízo, e não da sociedade em que ela vive. O subjetivismo parece estar muito bem relacionado à nossa realidade atual e ao nosso cotidiano, em se tratando de ética. Porém, o que fica evidenciado com essa teoria é que ela restringe nossa possibilidade de discussão sobre o assunto. Já que cada indivíduo tem o direito de ter sua própria opinião, não se pode entrar no mérito de certo ou errado, pois cada um decidiria sobre suas próprias questões e a solução teria que ser aceita por todos como ética.

De acordo com (Singer, 2002), uma pessoa estaria vivendo dentro de uma esfera do ético quando esta tivesse ao menos uma tentativa de justificativa de sua ação, mesmo que fosse uma tentativa frustrada. Para o autor, no momento que a pessoa achar que não está errada já estaria pautada na ética. É importante destacar que, apesar de suas relevantes variantes históricas, a ética mantém algumas noções firmes e consistentes como a distinção entre o bem e o mal, sendo agir eticamente agir de acordo com o bem. No entanto, não há uma verdade suprema de como se definirá o que é, de fato, esse bem.

Ainda, segundo (Singer, 2002, p. 19), “A ética se fundamenta num ponto de vista universal, o que não significa que um juízo ético particular deva ser universalmente aplicável. Como vimos, as circunstâncias alteram as causas”. (Solomon, 2006) afirma que a moralidade se refere à cultura, tradição, costumes e regras compartilhadas na vida em comum, não dizendo respeito unicamente às limitações ao interesse individual e essa não deve ser reduzida ao mercado ou substituída por ele. (Valls, 2000) também atenta para o fato de que a moral está diretamente ligada às ações práticas dos seres humanos. Com a massificação e o autoritarismo dos meios de comunicação e das políticas, torna-se preocupante se os homens, mesmo cientes de seu papel fundamental como executores da moral, conseguem agir eticamente. Questiona-se até que ponto é possível o homem de hoje escolher entre o bem e o mal.

A diferenciação da ética da moral é de extrema importância para o profissional, que quer introduzir ou se apropriar desses elementos em seu cotidiano profissional. Agora partiremos para o processo de inserção do Serviço Social, no campo da educação assim como trataremos da importância da dimensão educativa na prática profissional. Salientando-se ainda que embora não seja uma dimensão exclusiva dos Assistentes Sociais, estes deparam

continuamente com a necessidade de desempenhar o papel de educador , seja a partir de projetos amplos que abrangem outros profissionais, sejam destinados diretamente aos usuários ou ainda se apresentem como uma necessidade individual. Seja qual for à demanda está intrínseca a prática e ao perfil profissional a capacidade de educar.

6. A INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO E A DIMENSÃO EDUCATIVA NA PRÁTICA PROFISSIONAL.

Para fundamentarmos esta sessão tomamos por base do documento do Conselho Federal em Serviço Social (CFESS) do Grupo de Trabalho (GT) de educação que trata sobre os subsídios para o debate sobre serviço social na educação, documento este, elaborado em Brasília no mês de junho de 2011. Segundo o documento a proposta é:

Contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político profissional que, por sua vez, oriente o debate das particularidades do trabalho do/a assistente social nesta política pública, assim como as ações profissionais, no sentido de fortalecer as lutas sociais em defesa de uma educação emancipadora. Essa discussão vem se configurando, ao longo da história de constituição da profissão, como demanda constante e crescente aos/às profissionais de Serviço Social, produzida com significativos e importantes avanços, porém permeada ainda por inúmeras dificuldades e incertezas, sobretudo no que se refere à forma de inserção profissional na política social de educação e à socialização do debate acumulado entre a categoria (CFESS/ GT de educação p.3)

Partimos da compreensão de que o trabalho do/a Assistente Social integra um processo de trabalho coletivo organizado a partir das diretrizes das políticas sociais e que se materializa nas instituições a partir da mediação de programas, projetos e serviços. Pensar as referências que devem orientar a ação profissional neste campo requer, portanto, considerar as particularidades dos níveis e modalidades que hoje compõem a política de educação e seus respectivos programas e projetos.

A atuação dos/as Assistentes Sociais, em que pense sua autonomia técnica, não prescinde das condições objetivas em que particulariza cada nível ou modalidade da educação. Lida, sim, com os processos de garantia: do acesso da população à educação; da permanência da população nas instituições educacionais e naquelas não diretamente vinculadas à política educacional; da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional; e da gestão democrática e participativa da população no campo educacional.

A presença do/a Assistente Social na área da educação remonta à década de 1930, portanto, desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão. No

entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação. Uma das referências desse processo histórico é o crescente número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais desde 1951.

Na década de 80 temos como ponto forte a temática do debate acerca do papel do Assistente social, mas é na década de 90 que se apresenta um espaço novo e favorável para a criação de espaços de atuação do Serviço Social no campo da educação, entrando em cena a garantia do acesso aos direitos mediante a seguridade estabelecida pela lei aprovada em 1993 que define o perfil e os campos de atuação do Assistente Social. Isso deve a criação da Constituição de 1988, que se configurou em elemento de reivindicação de direitos incluindo os que dizem respeito ao acesso e funcionamento da educação. Um pouco mais a frente, temos em 1996 a criação das Leis de Diretrizes e Bases da educação proporcionando uma nova percepção de educação e do papel do Estado, como responsável pela educação. Outro fato importante que podemos mencionar é a articulação dos profissionais que juntamente com o Conselho Federal de Serviço Social (CEFFES) no ano de 2000 elaboram um parecer jurídico que abriu uma perspectiva quanto a atuação do serviço Social na política de educação.

Em 2001 temos a criação do Grupo de Estudos em Serviço Social na Educação, que lança subsídios teóricos sobre a temática, instrumentalizando e fomentando a discussão na categoria. Nesta área temos assim a consolidação gradativa deste campo de atuação, podemos verificar que em muitos Estados as particularidades da intervenção do Serviço Social na Educação ganharam destaque nos espaços de organização e na agenda de nossa categoria profissional, especialmente no Conjunto do Conselho Federal Em Serviço Social (CFESS) e do Conselho Regional Em Serviço Social (CRESS), CEFESS-CRESS dando origem às Comissões Temáticas de Educação nos CRESS e às discussões, debates e proposições nos encontros nacionais da categoria.

Assim, no 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS 2001, pela primeira vez a categoria realizou proposições de âmbito nacional. Neste mesmo ano, foi constituído um “Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na Educação” pelo CFESS, que construiu uma brochura intitulada “Serviço Social na Educação”. O objetivo foi contribuir com o processo de discussão que se configurava no cenário nacional. Neste documento, se problematizou a função social da escola, a educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social. Incorporou também o parecer jurídico número 23/2000, da Dra. Sylvia Terra, assessora

jurídica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio. Tal parecer aponta, dentre outros aspectos, o direito à educação, bem como o acesso e permanência nas escolas. E que a inserção dos/as assistentes sociais nas escolas é pertinente, face “às atribuições atinentes à atividade profissional respectiva, estabelecida nos artigos 4º e 5º da Lei número 8.662/1993” (CFESS/GT de educação p.6).

Tratou-se, também, das possibilidades legais dos projetos de lei para a implantação do Serviço Social nas escolas e da discussão sobre a regulamentação da mesma nas instâncias de poder municipal e estadual. No 31º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado em 2002 em Brasília (DF), e no 32º Encontro Nacional CFESS-CRESS de 2003, realizado em Salvador (BA), apontou-se para a necessidade do mapeamento das discussões sobre a inserção do/a assistente social na educação no cenário nacional. Outra demanda que surgiu nesses dois encontros e que permanece até o presente momento é o acompanhamento dos projetos de lei e das legislações já existentes no país a respeito do Serviço Social na Educação. Tal demanda tem sido, desde então, permanentemente trabalhada tanto pelos CRESS como pelo CFESS.

A partir de 2003 temos no cenário nacional a criação de vários Projetos de Leis (PL) de cunho estadual propondo a inserção dos profissionais nesta área de atuação, entretanto alguns projetos apresentados referiam-se a perspectiva assistencialista que ainda se tinha da profissão como foi o caso de estado do Ceará com o PL 161.05. Em Minas Gerais temos a aprovação do PL no ano de 2007 através da lei 16.683/2007 estabelecendo atribuições específicas para os Assistentes Sociais do Estado.

No 33º e no 34º Encontros Nacionais, de 2004 e 2005 respectivamente, foi indicada a construção de parâmetros nacionais, a partir do levantamento das produções já existentes nas diferentes regiões. Apontou-se, também, a necessidade da configuração de uma comissão de trabalho que não conseguiu se efetivar. Em 2004, o Conselho Federal de Serviço Social solicitou ao professor Ney Luiz Teixeira de Almeida a elaboração de um parecer sobre os projetos de lei que versavam sobre a inserção do/a Assistente Social na área de educação. Naquela ocasião, foi então elaborado pelo referido professor o documento intitulado “Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”. No 35º Encontro Nacional/2006, em Vitória (ES), a proposta aprovada foi a de constituição de um Grupo de Trabalho, composto por um representante de cada região (Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Norte) e mais quatro representantes do CFESS. Este Grupo foi constituído, mas não conseguiu se reunir. Desta forma, a mesma deliberação permaneceu no

36º Encontro Nacional/2007. Com a mudança de gestão em todo o Conjunto CFESS-CRESS, este Grupo de Trabalho foi constituído por novos membros.

Durante a gestão 2008/2011, o GT Serviço Social na Educação constituiu-se e se reuniu com regularidade. No período de 2008 a 2009, sistematizou um quadro nacional referente aos estados e municípios que possuem legislação acerca da implementação do Serviço Social na Educação, bem como dos projetos de Lei que estavam tramitando no âmbito dos poderes legislativos municipais, estaduais e nacional. Além disso, também solicitou aos CRESS que fizessem avaliação de conteúdo a respeito dos projetos de Lei em tramitação e interferissem nas incorreções conceituais, como a identificação do Serviço Social com a política de Assistência Social, bem como a necessidade da ampliação da concepção de “Serviço Social Escolar” para “Serviço Social na Educação”. E fez gestão frente aos Projetos de Lei (PL’s) e Propostas de Emenda à Constituição (PEC’s) que tramitavam no Congresso Nacional.

Em 2010, o GT apontou a necessidade de assessoria para aprofundar o debate e possibilitar maior efetividade de seu trabalho. Nesse sentido, foi indicado pelo GT e aprovado pelo Conselho Pleno do CFESS a assessoria do prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida. A partir de então, foi elaborada uma metodologia que envolveu as seguintes fases: a produção de roteiro para levantamento da inserção dos/as assistentes sociais na educação no Brasil; a elaboração de ficha de identificação para mapear em quais modalidades da educação o/a assistente social está inserido/a; a produção de um roteiro para orientar a discussão do Serviço Social na Educação nas regiões; o levantamento das produções teóricas, entre o período de 2000 a 2010, acerca da temática, na Revista Serviço Social e Sociedade e nos anais dos CBAS’s; e por fim a produção do documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, para servir de base e de análise durante a realização de debates estaduais e municipais em 2011.

Neste processo, o GT também construiu uma proposta para 2011, que foi aprovada no 39º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado em Florianópolis (SC) em 2010, e que segue abaixo relacionada: “Dar continuidade ao Grupo de Trabalho do Serviço Social na Educação com vistas a: Provocar a realização de debates estaduais e municipais até o final do segundo semestre de 2011, a partir do documento Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, produzido pelo GT, a ser socializado em dezembro de 2010; Acompanhar e monitorar a tramitação dos PL’s em nível federal, estadual e municipal e fazer incidência política para aprovação de seus conteúdos; Organizar o Seminário Nacional do Serviço Social na Educação para o primeiro semestre de 2012, antecedido de seminários

regionais; Atualizar a bibliografia e pesquisas sobre o tema; Incentivar a criação e a continuidade das comissões/núcleos/Grupos de Trabalho sobre Serviço Social na Educação junto aos CRESS, estimulando a sistematização das experiências e publicar o documento final sobre “Serviço Social na Educação” até o final do segundo semestre de 2012 após a realização do “Seminário Nacional de Educação”.

As reflexões sobre a atuação do/a assistente social no campo educacional devem, portanto, articular o acúmulo teórico-crítico do Serviço Social em relação ao campo das políticas sociais e dos direitos sociais, das competências e atribuições privativas previstas na Lei de Regulamentação da Profissão com as particularidades da política educacional. Neste sentido, as sugestões acima apenas apontam para um elenco de preocupações que a partir do levantamento realizado parecem merecer maior cuidado e atenção nos debates que serão travados pela categoria profissional. O tema Serviço Social na Educação vem despertando interesse e curiosidade no âmbito da categoria profissional. Apesar de não ser um espaço de trabalho novo, as produções teóricas na área e a inserção profissional não têm alcançado grande visibilidade e se manifestam de forma pulverizada, o que tem dificultado um debate de maior fôlego na categoria e a conformação de uma identidade e de um reconhecimento social da profissão na área.

O debate do Serviço Social na Educação pareceu e parece, por vezes, de forma invertida ou distorcida. A defesa da inserção profissional se realiza, muitas vezes, como necessidade de um avanço indevido sobre novos espaços de trabalho, fragilizando a defesa do real significado social da inserção da profissão nesta política social. Além disso, profissionais da educação tradicionalmente reconhecidos se mostram apreensivos/as pela noção que se tem do Serviço Social, identificando o trabalho do/a assistente social com a assistencialização da política educacional e, portanto, apontando a necessidade de delimitação do seu papel. Na política de educação, considerados seus diversos níveis e modalidades de ensino, manifestam-se as mais variadas expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Estas demandas não conseguem ser atendidas pelos/as profissionais que historicamente têm sua inserção reconhecida nesta política pública. Professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, secretários/as, merendeiros/as, inspetores/as e muitos/as outros/as trabalhadores/as se encontram em situações nas quais não têm formação para atuar e que extrapolam suas atribuições. Esta realidade tem prejudicado as finalidades do processo educacional, tem negligenciado demandas que se colocam como violação de direitos dos/as educandos/as e tem provocado o adoecimento dos/as mais diversos/as profissionais da educação, em especial os/as professores/as.

A constituição de uma política educacional fundamentada na formação humana integral e emancipatória sugere a afirmação dos valores democráticos e de justiça social e, em especial, a construção de uma nova ordem societária. Dessa forma, a atuação do Serviço Social espalha-se como possibilidade de enfrentamento das manifestações da questão social, seja no atendimento das necessidades sociais e comunitárias, a afirmação dos direitos sociais, imediato dos/as educandos/as, familiares e comunidade, seja na ampliação ou redefinição da leitura da realidade pelos/as diversos/as educadores/as do sistema de ensino e, ainda, apresenta-se como possível interlocutor que alarga o diálogo com as demais políticas sociais e com os diversos sujeitos individuais e coletivos.

Assim, afirmamos a necessidade de institucionalização do Serviço Social na educação a partir do seu significado social, considerando: A necessidade de identificar e propor alternativas de enfrentamento às condições sociais, econômicas, aos fatores culturais, às relações sociais marcadas por diferentes formas de opressão que interferem nos processos educacionais, na efetivação da educação como um direito e elemento importante na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania; a necessidade de articulação efetiva entre a política de educação e as demais políticas setoriais, para que sejam asseguradas as condições de acesso, permanência e sucesso escolar; a necessidade de inclusão dos conteúdos referentes aos direitos humanos na elaboração dos projetos políticos pedagógicos; a orientação à comunidade escolar e à articulação da rede de serviços existente, visando ao atendimento de suas necessidades e da “Educação Inclusiva”; o incentivo à inserção da escola na comunidade, articulando-a as demais instituições públicas, privadas e organizações comunitárias locais, buscando consolidá-la como instrumento democrático de formação e de informação e a articulação das políticas públicas, das redes de serviços de proteção à mulher, à criança e ao adolescente vítima de violência doméstica, do sexismo, do racismo, da homofobia e de outras formas de opressão, do uso indevido de drogas e de outras possíveis formas de violência.

Por fim, cabe salientar que a defesa de institucionalização aponta para a afirmação da identidade profissional vinculada ao projeto ético-político profissional e ao reconhecimento da necessidade desta profissão na política de educação. A sustentação de sua institucionalização se realiza na conformação das leis federais, estaduais e municipais, que devem ser orientadas por um debate que englobe a articulação entre a natureza da profissão e as necessidades da política educacional, evitando uma inserção profissional equivocada.

6.1 DEMANDAS PARA A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Ao contrário do pensamento de muitos, a prática profissional dos assistentes sociais no campo da educação está relacionada diretamente com a atuação propositiva e a resolução de demandas particulares. No cotidiano profissional, estes precisam estar dotados de capacidade teórico-metodológica, técnico-operativa e baseados em um parâmetro ético-político para dar respostas às expressões da questão social que se apresentam como demanda. Outro pensamento recorrente é de que o Serviço Social inserido nesse campo, não possui atribuições próprias. Apresentaremos abaixo a fim de reafirmar as particularidades na atuação profissional, as competências próprias dos Assistentes Sociais, segundo as Competências dos profissionais do magistério conforme o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério público de Campina Grande que em seu Art. 50. Aborda exclusivamente as competências Ao Assistente Social Educacional.

Art. 50. Ao Assistente Social Educacional compete: atuar na dimensão socioeducacional, formulando e implementando propostas para o enfrentamento, de possíveis problemáticas por meio de políticas socioeducativas pública da educação.

- I. Encaminhar providencias e prestar orientações sociais a indivíduos, grupos e comunidades escolares, contribuindo para a defesa, ampliação e acesso aos direitos sociais
- II. Participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico e plano municipal de educação;
- III. Participar na elaboração, execução e avaliação de projetos, programas e planos de carácter socioeducativo que atendam às demandas da comunidade escolar e aos objetivos educacionais propostos no Projeto Político Pedagógico;
- IV. Assessorar os grupos sociais organizados no âmbito da comunidade escolar na perspectiva de viabilizar o processo de mobilização organização e controle social;
- V. Realizar estudos investigativos no sentido de conhecer a realidade socioeducacional, visando à proposição de respostas às demandas identificadas;
- VI. Conhecer e socializar as informações referentes aos recursos institucionais existentes na comunidade, programando ações intersetoriais que favoreçam o desenvolvimento do educando, para o exercício da cidadania;

- VII. Contribuir para o desenvolvimento de ações que favoreçam a formação permanente dos conselhos escolares e de outros sujeitos sociais;
- VIII. Acompanhar os estágios de Serviço Social desenvolvidos no ambiente escolar, desde que tenha aceitação do supervisor de campo e acompanhamento de um supervisor acadêmico;
- IX. Participar de eventos que contribuam para a permanente atualização profissional;
- X. Sistematizar e divulgar experiências profissionais;
- XI. Planejar, executar e avaliar eventos de cunho socioeducativos, em parceria com os demais profissionais da escola, contribuindo para a melhoria do ensino e a democratização da escola pública;
- XII. Participar de outras atividades afins.

7. ÉTICA E SERVIÇO SOCIAL: UMA RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

O Serviço Social possui também, como princípio, o posicionamento a favor da igualdade e da equidade social, opção por um projeto social, vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação e exploração de classe, etnia e gênero CÓDIGO DE ÉTICA DOS ASSISTENTES SOCIAIS (1993). Por isso, o Assistente Social, no exercício da profissão, precisa ter como pilar central a ética profissional.

Os eventos que permeiam a profissão do Assistente Social são conflituosos e ganham visibilidade na perspectiva da compreensão da realidade social dos seus usuários e as expressões da questão social em instâncias antes não contemporizadas. Tudo isso deve ser feito sem ignorar que a palavra ética que levanta um debate onde são adotados certos juízos de valor, onde coexistem conceitos diferentes e circunstâncias exteriores que norteiam o cotidiano dos mais diversos campos de atuação que têm sua prática pontuada por um contexto histórico.

Assim trataremos os componentes que envolvem o Serviço Social neste debate relacionados à ética e seu caráter teórico/prático, ressaltando as transformações ocorridas no Serviço Social, após a implantação do Código de Ética e seus norteamentos em relação à ação profissional além de perpassar pela discussão do projeto ético político da profissão. Em sequencia, trataremos sobre como os Assistentes Sociais lidam na prática com a implementação do que preconizam esses aparatos teóricos e normativos.

7.1 A ÉTICA ENQUANTO DIMENSÃO TEÓRICA E NORMATIVA PARA O SERVIÇO SOCIAL: UMA DISCUSSÃO DO CÓDIGO DE ÉTICA.

O código de ética se constitui em um dos aparatos norteadores do Serviço Social quando se trata de tomar por base princípios para a intervenção. O debate sobre a ética no Serviço Social foi desencadeado pelas entidades nacionais da categoria a partir de 1991, culminando em 1993 com a aprovação do código de ética profissional do Assistente social. Mas, anterior a ele, o código de ética de 1986 representou um marco da ruptura ética e ideopolítica do Serviço Social com a perspectiva do neotomismo e também com o funcionalismo, influencias tradicionais do Serviço Social. Segundo (Bonetti, 2005):

É nesse sentido que um elemento fundamental da inovação empreendida pelo Código de Ética de 1986 refere-se à questão da denúncia: cabia ao assistente social denunciar as falhas das instituições algo que não era enfatizado por códigos anteriores. [...] Mesmo assim o código de ética apresentou-se insuficiente do ponto de vista teórico e filosófico e fragilidades quanto a sua operacionalização sendo uma preocupação presente garantir que o código de ética pudesse

constituir um instrumento educativo e político além de precisar tematizar, na verdade o *dever ser* (Bonetti 2005, p.174 - 176)

Mesmo considerando a autonomia do processo de trabalho, característica das profissões liberais como o Serviço Social, é justamente essa peculiaridade para (Bonetti, 2005) que exige a codificação moral de seu exercício, de maneira a garantir um controle pela sociedade da qualidade e probidade dessas práticas. O Código de Ética de 1993 como foi o de 1986, não se prende somente corporativo, mas tenciona assegurar vínculos com as propriedades da sociedade. Dessa maneira, o atual código se propõe a estabelecer nexos com essas prioridades, as quais vão estar bem expressas por meio de princípios e valores.

De acordo a ética se consegue sinalizar os horizontes maiores onde se inscrevem as práticas sociais, território dos grandes projetos e fins éticos. No desenvolvimento de sua prática os sujeitos profissionais, são assim mobilizados e pressionados eticamente, pois compete a eles, e somente a eles, realizar escolhas dentre as diferentes alternativas apoiando se no que estabelece o Código de Ética, de onde se coloca a tensão positiva, porque de crescimento, entre a autonomia e o dever. Assim as preocupações que nortearam a análise e a produção do Código de Ética, a saber: “são torná-lo um instrumento efetivo no processo político da categoria e construí-lo como um mecanismo eficaz de defesa do exercício profissional, por meio da garantia da legalidade de seus preceitos, fornecendo respaldo jurídico a profissão”.(Bonetti, 2005 p. 179).

Em suma os principais princípios ético-profissionais propostos pelo código de ética são: Reconhecimento da liberdade como valor ético; Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; Ampliação e consolidação da cidadania; Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; Posicionamento em favor da equidade e justiça social, de modo a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, o respeito a diversidade à participação de grupos socialmente discriminados a discussão das diferenças; Garantia do pluralismo, por meio do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e do compromisso com o constante aprimoramento intelectual; Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; Articulação com os movimentos sociais de outras categorias profissionais que partilhem dos mesmos princípios desse código e com a luta geral dos trabalhadores;

Compromisso com a qualidade dos serviços prestados a população e com o aprimoramento intelectual na perspectiva da competência profissional e por fim; Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física.

Todas as diretrizes que compõe o código de ética profissional estabelecem os direitos, deveres e princípios que o profissional deve tomar por base ao elaborar um projeto ou uma ação interventiva. Assim se configurou como um aparato de extrema importância para a categoria assim, como para os usuários e demais componentes das equipes multiprofissionais nas quais estes estão inseridos. Além disso, percebemos que não podemos tratar da dimensão educativa do Assistente Social sem reforçar os princípios que este deve seguir, e que estão intrinsecamente ligados ao código de ética assim como o Projeto Ético Político da profissão que trataremos a seguir.

7.2 O PROJETO ÉTICO POLÍTICO E O SERVIÇO SOCIAL: DA TEORIA A EFETIVAÇÃO

Esquemáticamente, o Projeto Ético Político tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre as alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, o projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero. A partir destas escolhas que o fundam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo – tanto na sociedade como no exercício profissional.

Em consonância com ele devemos sempre tomar como meta, na condução das ações profissionais, a articulação com os/as demais profissionais que atuam no âmbito das políticas sociais. As reflexões sobre os princípios e diretrizes que devem orientar o trabalho dos Assistentes Sociais não podem deixar de considerar dois elementos importantes para o fortalecimento da profissão e de sua inscrição nas lutas sociais em defesa das políticas sociais: as suas atribuições e competências e a construção de processos de trabalho interdisciplinares.

Na área da educação a construção destas possibilidades adquire dimensões bem particulares na medida em que a presença do/a assistente social, ainda que não represente uma

situação nova, é marcada por fortes vestígios das concepções assistencialistas e imediatistas no enfrentamento dos problemas escolares, que distorcem o potencial de contribuição deste profissional nos processos que assegurem uma educação pública de qualidade.

A dimensão política do projeto é claramente enunciada: ele se posiciona em favor da equidade e da justiça social, na perspectiva da universalização do acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais; a ampliação e consolidação da cidadania são postas explicitamente como condição para a garantia dos direitos civis, políticos e sociais das classes trabalhadoras. Em decorrência, o projeto se reclama radicalmente democrático – vista a democratização enquanto socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida. Do ponto de vista estritamente profissional, o projeto implica o compromisso com a competência, que só pode ter como base o aprimoramento intelectual do assistente social. Daí a ênfase em uma formação acadêmica qualificada, alicerçada em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, capazes de viabilizar uma análise concreta da realidade social – formação que deve abrir o passo à preocupação com a (auto) formação permanente e estimular uma constante postura investigativa. Segundo (Netto, 1999).

Muito especialmente, o projeto prioriza uma nova relação sistemática com os usuários dos serviços oferecidos pelos assistentes sociais: é seu componente estrutural o compromisso com a qualidade dos serviços prestados a população incluída nesta qualidade a publicização dos recursos institucionais, instrumento indispensável para a sua democratização e universalização e, sobretudo, para abrir as decisões institucionais à participação dos usuários. Enfim, o projeto sinaliza claramente que o empenho ético-político dos assistentes sociais só se potenciará se a categoria articular-se com dos segmentos de outras categorias profissionais que partilhem proposta similares e, notadamente, com os movimentos que se solidarizam com a luta geral dos trabalhadores” (Netto, 1999p. 104-105).

7.3 A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA E DE NOVOS VALORES COMO FORMA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA ARTE E DA MÚSICA.

Para que qualquer coisa seja construída é necessário um processo de ensino/aprendizagem e posteriormente a ação, ou uma ação que posteriormente implique em um processo de ensino aprendizagem. É nesse sentido que entendemos que a construção de ética no ambiente escolar necessita a princípio para a sua construção da aproximação dos componentes da comunidade escolar com as discussões a ela inerentes.

A proposta de aproximar a comunidade escolar com o conceito de ética não é impor teorias e novas condutas, mas a partir do exercício de reflexão dos próprios indivíduos sobre a moral (conjunto normas, regras, e padrões socialmente percebidos como certos) permite a eles

compreender a importância das escolhas e decisões individuais no cotidiano, o quanto elas estão relacionadas aos conceitos pré-estabelecidos e ainda os impactos que pode oferecer no convívio em sociedade.

A dinâmica da sociedade está cada vez mais acelerada, os avanços tecnológicos, a industrialização, a globalização e os mecanismos de comunicação em massa a exemplo da mídia, lançam a cada dia novos desafios para o convívio em sociedade. Além disso, a própria liberdade que o homem alcançou permitiu que padrões fossem questionados na mesma dinâmica em que surgiu uma sociedade confusa quanto às normas, padrões e regras socialmente construídas e impostas. É com linha nesse pensamento que a discussão da ética permite não o direcionamento ou engessamento da reflexão a partir da criação de normas, doutrinas e conceitos, mas expor aos indivíduos sua capacidade teleológica de interpretar e decidir para além do imediato e do cotidiano aparente.

Valores são: o conjunto de características de uma determinada pessoa ou organização, que determinam a forma como a pessoa ou organização se comportam e interagem com outros indivíduos e com o meio ambiente. Ou seja, os valores podem representar uma individualidade ou algo socialmente construído. A filosofia dos valores consiste em uma teoria dos valores desenvolvida, entre outros, por H. Lotze, F. Brentano, no final do século XIX e princípio do século XX. Lotze procurou fundir o naturalismo positivista com o idealismo crítico mediante um novo conceito dos valores, cuja característica essencial é o valer (ser válido). É importante distinguir entre as diferentes posições dentro da teoria geral dos valores: a teoria idealista, denominada também "teoria platônica do valor", que concebe os valores como entidades absolutas, independentes dos homens e da realidade; a teoria realista, para a qual os valores são características "do e no" real; a perspectiva relativista, que só conhece os valores na sua relação com o homem e os consideram, entidades correlativas de uma apreciação e de um juízo subjetivos.

A proposta de intervir na realidade a partir da utilização da ética traz a tona o protagonismo do indivíduo como escritor de sua própria história, claro que sem desconsiderar a importância da cultura, das normas e regras socialmente construídas e a importância que elas representam para o equilíbrio da sociedade, mas saber o que motiva nossas escolhas mesmo inconscientemente e mais do que isso propiciar o fortalecimento da reflexão sobre os fatos cotidianos abre novos horizontes para a educação e a própria vida em sociedade.

A construção de novos valores é extremamente necessária para acompanhar as metamorfoses da sociedade, e das próprias questões sociais, mas um questionamento que pode surgir é o que seriam estes novos valores? Estes novos valores dizem respeito a reflexão

do indivíduo sobre tudo que lhe foi ensinado, seja pela cultura, pela religião , pelo convívio em sociedade ou pela educação secular através de uma práxis que não é material, mas uma práxis relacionadas as escolhas, ou seja , a construção desses novos valores se dará a partir do posicionamento ético do indivíduo nas escolhas cotidianas.

8. EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: PROJETO ÉTICA NA ESCOLA

O estágio curricular obrigatório em Serviço Social é uma oportunidade do graduando ter o contato com a prática profissional e visualizar em loco as demandas, dificuldades e atividades inerentes a profissão desenvolvidas pelo Assistente Social em campo. Este foi desenvolvido entre os meses de junho de 2014 a dezembro de 2015 na Escola Rivanildo Sandro Arco Verde da rede municipal de ensino, situada na Rua Senador João Cavalcante de Arruda no bairro Presidente Médici localizado na zona sul da cidade de Campina Grande na Paraíba. O bairro é considerado um prolongamento do bairro do Cruzeiro o qual faz divisa a leste. Limita-se ainda com Santa Cruz ao norte, Acácio Figueiredo e Velame ao sul, e a oeste com Três Irmãs. Possui um relativo contraste no quesito infraestrutura, uma vez que, boa parte das ruas são calçadas, enquanto outras possuem calçamento escasso ou inexistente. A Rua Senador João Cavalcante de Arruda é a principal via pavimentada do bairro, que é servido por três linhas de ônibus 900-B, 901 e 911, tendo como empresas concessionárias: Nacional, Cruzeiro, Borborema e Transnacional.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rivanildo Sandro Arco Verde, foi fundada na gestão do prefeito Ronaldo Cunha Lima em 05/11/1986. O nome da escola é uma homenagem a um morador da comunidade vítima de um acidente automobilístico. Está instalada na zona urbana e a dependência administrativa a qual é subordinada é a rede municipal de ensino de Campina Grande, sendo Regulamentada/Autorizada no conselho ou órgão municipal, estadual ou federal de educação, não possuindo educação indígena nem transporte escolar. O ensino fundamental da escola atende aos anos iniciais possuindo menos de 7 horas de duração no que diz respeito ao período de atividades por dia para cada aluno e é realizado através do sistema de ciclo.

A escola atende aos alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo os mesmos matriculados no turno da noite. É uma unidade de ensino que trabalha com projetos a exemplo do Projeto Mais Educação que atende 100 alunos (com maiores dificuldades de aprendizagem), visa à implantação da carga horária integral, salientando na realidade particular da mesma uma dificuldade no que diz respeito a sua plena efetivação pela limitação da estrutura física da escola. Trabalha com oficina de português, matemática, arte (música, recreação), oficinas temáticas (ética, cidadania, violência).

A escola conta com orientação para alunos especiais (Limitação intelectual, Limitação física, coordenação motora.) através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que conta como método o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para autonomia no

ambiente escolar, o enriquecimento curricular e para o desenvolvimento de processos mentais e propõe através do Projeto "Ler para Conhecer e Transformar" um método de leitura sistemática entre a coordenação do projeto e os alunos, atendendo os inclusos no EJA e o 5º ano à tarde.

A escola não possui acesso adequado para os portadores de deficiência, e as dependências da escola incluindo os sanitários não são estruturadas para atender os mesmos, o que se apresenta como um fator contra a acessibilidade e a universalidade do ensino.

Os recursos ou verbas pelas quais são mantidas as despesas escolares dizem respeito à Plano Nacional de Alimentação da Escolar (PNAE) e ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Atualmente quanto à estrutura física a escola conta: com cinco banheiros; um depósito para alimentos e outro para materiais de limpeza; uma biblioteca que funciona em espaço adaptado, se dividindo como sala de leitura não comportando vários alunos ao mesmo tempo, sendo necessária uma escala de leitura; cozinha; uma quadra de areia que além de pequena não se encontra em boas condições para a prática de esportes e aulas de educação física; Uma sala que funciona como diretoria, secretaria e sala dos professores/técnicos dividida por armários de aço; Sala de atendimento especial, onde os alunos diagnosticados com déficit de aprendizado ou alguma limitação cognitiva são direcionados para o atendimento. Conta ainda com uma sala utilizada para as atividades desenvolvidas pelo Projeto Mais Educação e um pátio coberto utilizado para acolher os alunos e para realização dos eventos realizados pela escola. Segundo a direção há a necessidade de um laboratório de informática e ciências.

Quanto aos equipamentos, a escola possui aparelho DVD, impressora, retroprojetor, Televisão, duas caixas de som amplificadas, instrumentos de percussão e um teclado utilizados no Projeto Mais Educação, data show, dois computadores para uso administrativo com internet através de um modem. Os abastecimentos de água e energia são fornecidos pelo setor público, enquanto o esgoto é destinado à rede pública e o lixo é coletado pela empresa que presta serviço a prefeitura do município.

A equipe técnica da escola é composta por Direção (diretora e vice-diretora) Supervisora, Psicóloga, Orientadora, Mediadora, e Assistente Social. A atual Assistente Social da escola é profissional da instituição a cerca de um ano e como supracitado nas atribuições do Assistente Social Educacional, podemos caracterizar este profissional como habilitado para planejar, executar, avaliar e investigar tudo que se refere às necessidades inerentes aos usuários do Serviço Social, que são de 300 a 350 alunos que ao longo do ano

compõem o ambiente escolar. As demandas institucionais realizadas pela atual profissional dizem respeito a levantamentos de cunho investigativo com vistas a conhecer a realidade social do alunado, além de visitas domiciliares com a proposta de investigar a ausência dos alunos na sala de aula, e após estas visitas de cunho investigativo são realizadas ações interventivas que em grande parte resultam na volta dos alunos a escola. É visível também a participação nos eventos socioeducacionias criados pela escola com a proposta de estreitar a relação entre escola e comunidade.

O estágio supervisionado compreendeu três etapas: a inicial com foco na observação e conhecimento da instituição (estrutura física, equipe técnica, usuários, normas internas e demandas) e identificar através da observação demandas que carecem de intervenção: o segundo momento após a observação e identificação de demanda, foi a formulação de um projeto interventivo; por fim a última etapa compreendeu a execução do projeto interventivo propriamente dito denominado *Ética na Escola* .

O Projeto *Ética na Escola*, desenvolvido no período de estágio possuiu como objetivo principal, desenvolver ações artísticas que envolvessem o ensino/aprendizagem da ética na Escola Rivaneldo Sandro Arco Verde com a proposta de intervir no déficit de aprendizagem e no índice de violência entre os alunos aproximando este debate também do corpo docente e a equipe técnica e multiprofissional da instituição. Para isso adotamos como objetivos específicos: escolha dos alunos a serem inseridos no projeto juntamente com a equipe técnica e professores da instituição; planejamento das atividades desenvolvidas com estabelecimento de datas de acordo com o calendário escolar; realização de oficinas e ensaio com os alunos já escolhidos propondo discutir a ética e montar um coral para apresentação em data pré estabelecida; realização de apresentações com fantoches com texto baseado em fábulas de cunho ético propondo o estímulo e reflexão dos usuários (estas atividades foram desenvolvidas no pátio da escola para compreender todos os usuários mesmo os que não estavam participando do coral); planejamento e realização de palestra para o corpo docente e equipe multiprofissional da instituição permitindo a ampliação da discussão e aproximação para os demais integrantes escola além dos alunos; palestra sobre *Ética* para os Pais e Familiares dos alunos da comunidade escolar (proporcionando reflexão sobre a temática para os pais dos alunos não compreendidos no coral, e explicitação do que foi trabalhado e refletido para os pais dos alunos integrantes do mesmo.

A população usuária é composta pelos alunos do turno da manhã, em geral moradores do bairro Presidente Médici onde é situada a escola, além dos bairros circunvizinhos como o Cruzeiro o qual faz divisa a leste, Novo Cruzeiro, Santa Cruz, Acácio Figueiredo, Velame e

Três Irmãs. Os alunos são das séries que compreendem o 1º ciclo inicial ao 2º ciclo final com faixa etária que vai dos 4 aos 14 anos levando em consideração os alunos que estão fora de faixa, estas idades são referentes aos estudantes dos turnos manhã e tarde já que os alunos da noite são do EJA que compreende desde jovens a adultos.

O universo dos alunos que estudam pela manhã é de 120 alunos, entretanto, o projeto foi desenvolvido com 20 alunos, que foram escolhidos pelos professores juntamente com a equipe técnica por apresentarem as maiores problemáticas no que diz respeito ao comportamento, déficit de atenção em sala de aula e relacionamento interpessoal com os demais componentes da comunidade escolar. Não seria, portanto viável desenvolver o projeto com todos os alunos do turno da manhã por três motivos: o primeiro, pela ampla dimensão que é o universo da soma de todos os alunos do turno; o segundo diz respeito à própria estrutura física da escola que não dispõe de uma sala para atender tantos alunos e por fim a terceira é referente a saída dos alunos da sala de aula e ainda por considerar que como se trata de um projeto de intervenção, o resultado a princípio buscado é uma mudança de comportamento e aprendizagem dos alunos que apresentam estas problemáticas, não sendo assim necessário, que todos sejam engajados no projeto, mas a princípio os que apresentam maiores problemáticas detectadas pelo corpo docente e equipe técnica da escola.

Quanto à metodologia, a proposta do projeto foi buscar uma intervenção no que se refere aos desvios de comportamento e déficits de aprendizado, como já mencionado anteriormente. Foram utilizados como ferramentas para a transmissão da ética dos valores os seguintes elementos: A arte sob variadas formas: a música de autoria própria com letra estimuladora a reflexão sobre temáticas como direitos, deveres, diferenças, diversidade, preconceito e comportamento e violência escolar; poemas utilizados para a síntese das fábulas utilizadas no teatro de fantoche propondo através da rima fixar as temáticas refletidas; teatro (através de fantoches); Palestras com os pais (com a proposta de estimular a reflexão além de favorecer a percepção do cotidiano familiar e social das crianças devido a interação promovida nos encontros). Palestras com a equipe multiprofissional e corpo docente (ampliando o debate na escola e potencializando o alcance do projeto)

Partindo mais diretamente para o desenvolvimento do projeto após a realização de uma pesquisa com os professores e equipe técnica em especial com a orientação da Assistente Social da instituição chegamos a um universo de 20 alunos para serem engajados no projeto sendo quatro de cada turma, aqueles que apresentavam maiores problemas referentes à ética, valores e relacionamento interpessoal na escola. As etapas de desenvolvimento se deram de forma eficaz pela capacidade de articulação do Assistente Social com a equipe técnica, o

corpo docente, os usuários e os demais componentes da comunidade escolar, mesmo com dificuldades externas como a burocratização expressa pelo próprio calendário escolar. Quanto à articulação, ela se deu de forma gradativa e todos os componentes da comunidade escolar se envolveram desde a escolha dos alunos que iriam participar do projeto até a própria receptividade dos alunos que geralmente eram excluídos das atividades por apresentarem um comportamento atípico.

O espaço físico para que o projeto fosse desenvolvido foi fornecido, entretanto apresentaram-se algumas dificuldades que impossibilitaram o sucesso ainda maior do projeto. A maior barreira esteve no próprio calendário letivo, pois como o projeto foi desenvolvido às sextas-feiras. Desde o início até o momento fim nos deparamos com inúmeras lacunas desde a realização de reuniões, culminância de semanas temáticas, paralisações e feriados que pelo próprio calendário já caíam neste dia ou por mudança. Além disso o projeto foi desenvolvido em um ano eleitoral e a escola teve que ceder o prédio para a realização do pleito ficando assim em poder da justiça eleitoral da quinta-feira que antecedeu o pleito até a segunda após a realização do mesmo nos dois turnos.

Por fim, mesmo com esta dificuldade mencionada o projeto foi desenvolvido com êxito salientando que a aprendizagem da ética e dos valores e mais ainda a transformação do aprendizado em ação não se dá do dia para a noite. Utilizamos elementos didáticos e pedagógicos riquíssimos antes pouco utilizados como os fantoches, coleções de livros específicos para o ensino da ética e dos valores, a música através da criação de um coral com abordagem temática, poesia, apresentação de slides em reuniões para as equipes técnicas, de apoio e corpo docente da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base de uma educação de qualidade e de uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, certamente está relacionada à disposição dos envolvidos na comunidade escolar em fazer um bom trabalho (claro que não podemos deixar de mencionar que em muitos casos as condições objetivas em especial nessa conjuntura neoliberal tem impossibilitado o bom desenvolvimento do trabalho profissional) o qual privilegie o aprendizado e o desenvolvimento integral dos educando. É nesse sentido que em todas as áreas de ensino é preciso dinamismo, pois estamos numa era tecnológica, na qual as crianças têm acesso rápido a muitas informações. O Assistente Social enquanto profissional propositivo como deve ser neste universo, deve estar preparado para atender as demandas. Neste enfoque, precisa urgentemente diferenciar suas práticas para que sejam atraentes e despertem interesse dos usuários, assim como ganhar espaço na proposição de projetos e nas práticas interventivas.

Durante a implementação do projeto, procuramos conhecer um pouco da dinâmica da escola, e a concepção dos envolvidos na comunidade escolar em relação ao tratamento dado à ética no contexto escolar; à Arte e a Música na educação em relação à formação das crianças. Vem se apresentando hoje a necessidade de buscar novas metodologias de ensino e aprendizagem, onde a arte pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, no processo de resgate e de criação de novas articulações envolvendo formação ética e moral principalmente através de abordagens interdisciplinares e contextualizadas, respeitando a etapa e a realidade dos estudantes.

Acreditamos que o compromisso sério com a formação através de estudos permanentes, da busca constante pela adequação de infraestrutura e do desenvolvimento e aplicação de políticas públicas no trabalho dos Assistentes Sociais pode ser de grande relevância no contexto escolar e conseqüentemente na sociedade. Estamos conscientes de que o universo objeto de intervenção está longe de fazer justiça à totalidade, mas a discussão da dimensão educativa do Serviço Social no campo da educação associada à temática ética e moral e instrumentalizada pela arte e a música é representativa e propõe a abertura de novos horizontes na prática profissional.

Embora a produção de textos sobre ética e educação tenha aumentado nos últimos anos, ela ainda é pequena, pelo menos não equivalente à preocupação atual e à demanda dos professores. A Ética costuma ser entendida como a moral, ou seja, como campo de prescrições, de direitos e deveres, com destaque para a dignidade do ser humano e para a

justiça. Às vezes ética é pensada como reflexão sobre a moral (filosófica e científica), mas quase nunca como referência às virtudes e ao sentido da vida (felicidade ou “vida boa”).

As abordagens filosófica, sociológica e psicológica são as mais lembradas e pensadores identificados com a educação são pouco citados os escritos possuem um aspecto quase sempre crítico, seja em relação à sociedade contemporânea, seja em relação à escola atual, seja em relação a ambas. Deve ser notado o pequeno número de pesquisas de campo, de dados empíricos; e, quando existem, referem-se aos campos da psicologia e da sociologia, e não da educação. Praticamente são inexistentes propostas educacionais de formação ética e educação moral. Não é possível saber se a importância do tema ética e educação, que tem gerado mais publicações nos últimos anos, permanecerão presente e até aumentará, ou se voltará a cair no esquecimento. Em compensação, não parece haver muitas dúvidas a respeito da urgência desta questão, pois nada indica que os problemas atuais de anomia, desrespeito, violência e outros mais desaparecerão milagrosamente sem intervenções sociais.

Por fim considero a intervenção realizada mediante o projeto Ética na escola de extrema relevância, pois além de se configurar como algo inovador ao menos na escola alvo da intervenção pode fornecer novos horizontes para os profissionais desse campo e de outros. Os grupos de maior idade das unidades básicas de saúde, as crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais atendidos nos mais variados segmentos, as Organizações não governamentais (ONGS) que comportam os mais variados usuários, os Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS) além de tantos outros que poderíamos citar, em fim abre-se um leque de espaços e a indicação também de outras formas de arte que não utilizei mas podem ser utilizadas como a dança, a pintura dentre outras o importante é não deixar de atuar propositivamente nas expressões da questão social nos nossos campos de atuação.

REFERÊNCIAS

- ABRÁPIA- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e adolescência. **Abuso Sexual: mitos e realidade**, Petrópolis: Autores e agentes Associados 1997
- ALVES, Nilda. **Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares**. Educar, Curitiba: n. 17, Editora da UFPR, 2001.
- ANDRIOLI. I. A. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Revista espaço acadêmico- Ano II- n. 13 junho de 2002 [http://www .espacoacademico .com.br /013/13andrioli.htm](http://www.espacoacademico.com.br/013/13andrioli.htm).
- ARAÚJO, U. F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 26, n. 2, p. 91-107, jun./dez. 2000.
- ARAÚJO, V. A. A. **Cognição, afetividade e moralidade**. Educação e Pesquisa, São Paulo: v. 26, n. 2, p. 137-153, jun./dez. 2000.
- ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1991.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- AZEVEDO, M. A & Guerra, V. N.A. **Pele de Asno não é só história: Um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família**. São Paulo: Roca 1988
- BARBOSA, Ana Mae. **As mutações do conceito e da prática**. In BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, p.13-25.
- BARBOSA, Ana Amália. **Interdisciplinaridade**. In BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 7, p. 105-110.
- BATISTA, Nogueira Paulo. **O consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americano** São Paulo, setembro de 1994.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação musical e professores dos anos iniciais de escolarização: formação inicial e práticas educativas**. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 8, p. 127-140.
- BRANDÃO, C.R. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis/RS: Iterra – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional no, 20 de dezembro de 1996.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARROS, Armando de Carvalho. **A Música**. CEA – Cia. Editora Americana. 1973.
- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- BONETTI, Dilsea A. **Serviço social e ética: convite a uma nova práxis**. – 6. ed.– São Paulo: Cortez, 2005
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: EDUSP/zouk, 2003. p.69
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- CAMPOS, Washington Luis Barbosa. A Importância da Música na Educação Infantil
- CARVALHO, Livia Marques. **Expandindo fronteiras: a proposta pedagógica para as artes visuais**. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/4.html>> Acesso em 13/12/2005.
- CHARLOT, Bernard. **Globalização e educação**. Texto de Conferência no Fórum Mundial de Educação, 2000.
- CHAUI, Marilena. **A Cultura de massa e a Indústria cultural**. In: CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. 13ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. Cap. 4, p. 288 à 305.
- CÓDIGO DE ÉTICA DO/A ASSISTENTE SOCIAL. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. -10ª. ed. rev. e atual. - Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL GT DE EDUCAÇÃO **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação** Brasília, junho de 2011.
- CRUZ, Jane. **A arte como matéria- prima e instrumento de trabalho para o assistente social**, Revista Textos e Contextos v 6. 2p 221-232 jul/dez 2007.
- CRUZ, M. B. **Teorias Sociológicas – Os Fundadores e os Clássicos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. www.bocc.ubi.pt12 Paula Cristina Lopes1 1989
- CUNHA, Marcus Vinícius Da. **A escola contra a família**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.
- DAGNINO, E. (org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DELBEN, Luciana (org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 7, p. 113-126.

- DUBRIN, A. J. **Fundamentos do comportamento organizacional**. Trad. James Sunderland Cook e Martha Malvezzi Leal. São Paulo: Thomson, 2003, p. 471.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Lisboa: ed 70, 2009.
- DUSSEL, Inês. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** In: LOPES, Alice C.; Macedo, Elisabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- EIRAS, Alexandra Aparecida Leite Toffanetto Seabra, **Grupos e Serviço Social : explorações teórico-operativas, o caminho a percorrer**. *Libertas*, Juiz de Fora, v.4 especial, p.303 - 314, jan-dez / 2004
- ESTATUTO E Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público de Campina Grande Art. 50.
- EYSENK. Michael W. KEANE. Mark T. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FERREIRA, Martins. **A música**. São Paulo:Contexto,2012.8.ed-(Coleção como usar na sala de aula)
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**- São Paulo: Cortez 2000.
- FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. rev.Atual. Curitiba: Positivo, 2005. p. 383.
- FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. Porto/Portugal: Textos Marginais, 1974.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Org.). **Educação Comunitária e Economia Popular**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. Prefácio. In: FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. 2. ed. **De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina (Orgs.). Após Vygotsky e Piaget – **Perspectivas social e construtivista** – Escolas Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- GIROUX, Henry A. **O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional**. In: SILVA, Tomaz T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como Práxis Política**. São Paulo: SUMMUS, 1988.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educação e Educação Musical**: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane;
- KANT, Emmanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- KOELLREUTTER, Hans Joachin. **O ensino da Música num mundo modificado**. In: Caderno de Estudo . Educação Musical. Belo Horizonte: Através / EMUFMG, 1997. N° 6 p.37-44.
- LAVE, Jean; WENGER (conf grafia) Etienne. **Prática, pessoa, mundo social**. In: DANIELS, Harry (Org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola. 2002.
- LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Modernidade**: presente e futuro da escola. Seminário Nacional Infância, Escola, Modernidade. Universidade Federal do Paraná, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José C. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- LIBÂNEO José C. **Os campos contemporâneos da didática e do currículo aproximações e diferenças**. In: OLIVEIRA, Maria R. S. (Org.). Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas: Papirus, 1998.
- MALDONADO, Daniela P. Ado & WILLIAMS. Lucia C. de Albuquerque. **O comportamento de crianças do sexo masculino da escola e sua relação com a violência doméstica**. Rev. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 3 p 353-362, set/dez. 2005.
- MARKERT, Werner. **Trabalho, comunicação e competência**: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MARX, K. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes, 1978
- MATTAR, J. A. N **Filosofia e ética na administração**. São Paulo: Saraiva, 2004. p. 1-34.
- McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- Mendes J. M. G **O Consenso de Washington** blog janela-econômica santacruz. v 4 2011. <http://www.santacruz.br/v4/download/janela-economica/2011/11-o-consenso-deWashington.pdf>
- MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. **A música do homem**. São Paulo: Martins fontes, 1981.
- MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MORROW, R. A., & TORRES, C. A. **Teoria Social e Educação: Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural**. Porto: Edições Afrontamento 1997.
- NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social: crise contemporânea, questão social e Serviço Social. Módulo 01. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, 1999.
- PENNA, Maura. **Músicas e seu ensino**. Editora sulina 2edição, 2012
- PEREIRA, E.T. **Educação política: uma experiência com o orçamento participativo**. Campinas/SP: Alínea, 2008.
- POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.
- RODRIGUES, H.B.C. **As subjetividades em revolta: institucionalismo francês e novas análises**. Dissertação de Mestrado. IMS/UERJ: Rio de Janeiro, 1993.
- ROUANET, Sérgio P. **Do pós-moderno ao neo-moderno**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro n. 84, p. 86-97, jan./mar. 1986.
- SANTOS, Akiko. **A Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SAVIANI, D. **“Os ganhos da década perdida”**. Revista Presença Pedagógica. Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.
- SEBASTIAO, J. **Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- SILVA, Jacqueline Oliveira. **Educação, processo de trabalho e Serviço Social**. Porto Alegre: Dacasa Editora/Livraria Palmarinca, n 65, p. 152. 1997.
- SILVA, Tomás T. Da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, Tomás T. Da. **Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINGER, P. **Ética prática**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 399 p.

SOLOMON, R. C. **Ética e excelência**: cooperação e integridade nos negócios. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.460 , 2006.

TAILLE, Sousa de La; SOUZA, Lucimara silva; VIZIOLI, Letícia. **Ética e Educação**: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003 Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

TRASFERETTI, J. **Ética e responsabilidade social**. Campinas, SP: Editora Alínea, p.131, 2006.

VALLS, A. L. M. **O que é ética**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, p.83, 2000.

VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais**. Escola e sociedades. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1994.

W. DOLL Jr.; William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WEBER, M. (1971). **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar.