

Uma experiência piloto de articulação entre Assistência Social e Educação no CRAS: fortalecimento familiar e incentivo ao protagonismo na escola através de Grupo de Pais¹ e Grupo de Adolescentes em Conflito com a Escola

Kelly Regina Sobral²

O projeto de Grupo de Pais e Grupo de Adolescentes em Conflito com a Escola foi baseado na construção teórica desenvolvida por nós, no Trabalho de Conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar, apresentado em 2011, intitulado “Articulação entre assistência social e educação: Construindo elementos para um referencial teórico-prático de trabalho no CRAS junto a demandas de queixas escolares”. Nesse trabalho, procuramos iniciar a discussão sobre a interface Assistência Social e Educação, deslindando o panorama dessas políticas a partir da análise crítica dos documentos oficiais relacionados às mesmas e suas consequências para as práticas profissionais. Ao mesmo tempo, foi iniciada a construção de um referencial de atuação de trabalho no CRAS junto a demandas de queixas escolares, através da articulação de aspectos da abordagem Orientação à Queixa Escolar com as prerrogativas técnicas de atuação neste equipamento.

Abordaremos, a seguir, os principais pontos então construídos, com alguns acréscimos a partir de legislações divulgadas após seu desenvolvimento e reflexões posteriores, para, então, apontar seu desdobramento na forma da construção dos grupos acima referidos.

Atualmente, em nosso país, tanto a Política de Assistência Social como a de Educação sofrem sucateamento em termos de recursos públicos, afetando negativamente o serviço, seus trabalhadores e usuários.³ Além disso, ambas as instituições possuem um histórico de adaptação dos indivíduos à sociedade vigente, em detrimento da possibilidade de reflexão crítica sobre essa mesma sociedade.⁴ As legislações de ambas as áreas têm sofrido, no entanto, muitas transformações, encaminhando-se para um conteúdo mais crítico. Verificamos, contudo, que, muitas vezes, os discursos avançados das legislações acabam por mascarar as reais condições oferecidas para um projeto de transformação social⁵.

¹ O nome completo foi “Grupo de Pais de Crianças e Adolescente em Conflito com a Escola”.

² Psicóloga graduada pela Universidade de São Paulo, com aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar na mesma instituição. Trabalhou no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de 2008 a 2013.

³ No total, a Assistência Social recebeu, em 2010, 2,11% dos recursos da União (fonte SIAFI, disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/guias/folder.2011-03-24.5945822549/news_item.2011-03-24.7533939336>, acesso em 06/10/2012) e a educação recebeu, em 2010, o correspondente a 5% do PIB, segundo IPEA (disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15380&catid=159&Itemid=75, acesso em 06/10/2012).

⁴ Para maiores informações sobre histórico da assistência social, ver SPOSATI (2007) e, sobre histórico da educação no Brasil como processo de adaptação ao *status quo*, ver GADOTTI (1992).

⁵ O discurso crítico e transformador tornou-se banalizado, sendo usado, inclusive, por muitas empresas privadas; questiona-se tudo, mas se encobre as relações de poder existentes na sociedade. Segundo Lopes (2002), ao analisar os

Na educação, os documentos avançam no sentido da valorização de uma educação de qualidade e democrática⁶. Contudo, os programas desenvolvidos e a falta de investimento resultam em uma estrutura deficitária, dificultam a autonomia do professor e promovem o esgotamento de toda a equipe escolar, levando ao que me atrevo a denominar de “falência” de muitas escolas públicas. Os documentos também colocam forte ênfase na adaptação ao mundo do trabalho nas séries mais avançadas, sem o devido questionamento das oportunidades de trabalho oferecidas para as classes populares. No estado de São Paulo, parece agravar-se a situação no âmbito das escolas estaduais, que carecem ainda mais de recursos e estrutura em comparação com as de alguns municípios.⁷ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais há referências à precariedade em que a escola se encontra, mas em geral recai-se em uma culpabilização do professor em vez da necessidade de mudança estrutural.⁸

No âmbito da Assistência Social, com a implantação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), em 2004, política esta dividida em Proteção Social Básica, na qual estão os serviços, programas e projetos relacionados à prevenção de risco social, cujo principal equipamento é o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), e em Proteção Social Especial, que contém os serviços, programas e projetos relacionados a situações de violações de direitos e situações de ameaça e risco, cujo principal equipamento é o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Os serviços têm centralidade na família e, dentre suas prerrogativas, destacam-se o incentivo ao protagonismo dos usuários, à autonomia, ao fortalecimento dos vínculos familiares e

PCNEM, o discurso oficial é híbrido e, por um processo de recontextualização, aglutina concepções irreconciliáveis, como forma de legitimar o discurso em diferentes grupos sociais e mascarar o objetivo último de adaptação ao mundo produtivo. Para Bernstein (1996, 1998 apud LOPES, 2002), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de textos de um contexto a outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar, descontextualizando-o. Nesse processo, textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há, também, um reposicionamento e uma refocalização, sendo o texto modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. No contexto educacional, a partir da recontextualização, é produzido o discurso pedagógico. Na contemporaneidade, tais processos de recontextualização ampliam-se e aprofundam-se, dado o caráter híbrido da cultura. Esse processo permite que as relações de poder envolvidas deixem de ser vistas como verticalizadas, ainda que permaneçam as hierarquias.

⁶ Referimo-nos, aqui, aos artigos referentes à Educação na Constituição (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

⁷ Não encontramos pesquisas comparativas sobre a estrutura de escolas estaduais e municipais no Estado de São Paulo. Entretanto, verificamos esta diferença no município onde foi realizado o trabalho, além de outros dois municípios de que temos conhecimento. Considerando, por exemplo, o fator estrutura relacionado a salário do professor, temos como salário inicial do professor de Educação Básica II, na Prefeitura de São Paulo, em jornada de 30 horas – segundo edital de concurso de 2012 – o valor de R\$ 1.950,00 e, no Estado de São Paulo, a previsão de edital de concurso em 2012, de salário de R\$2.088,27 para jornada de 40 horas. No município em que realizamos nosso trabalho, verificamos diferenças relativas a projetos extracurriculares para o desenvolvimento integral do aluno nas escolas municipais e a pouca frequência de aulas vagas, mas não temos conhecimento de projetos semelhantes na esfera estadual, além da enorme frequência de aulas vagas nestas mesmas escolas.

⁸ Citamos o texto de Paulo Renato nos Parâmetros Curriculares Nacionais “A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações”. (BRASIL, 1997, p.32). Nenhuma alusão é feita à necessidade de mudança das condições de trabalho, mas sim ao “bloqueio de motivações” dos professores.

comunitários, desenvolvendo potencialidades e reduzindo vulnerabilidades⁹ (BRASIL, 2004; BRASÍLIA, 2010; BRASÍLIA, 2012).

Os documentos de referência da Assistência Social cada vez mais têm salientado uma compreensão da pobreza como um fenômeno social e não individual, reforçando a importância de que as práticas neste campo não recaiam sobre um processo de culpabilização da família pelos problemas sociais que enfrenta, além da concepção de universalização de acesso aos direitos. Contudo, permanece o paradoxo de algumas legislações e programas, pois ora falam em universalização dos direitos sociais e ora apontam apenas para a garantia de mínimos sociais (BRASIL, 1993). Dessa forma, apresenta-se uma limitação inerente no sentido da transformação social por meio desta política, já que os programas desenvolvidos, com raras exceções¹⁰, não se baseiam no questionamento do modo de produção atual¹¹ e, portanto, não permitem a possibilidade de mudança estrutural da condição social da população.

Embora as estatísticas oficiais apontem para a redução das desigualdades, sobretudo com a implantação do Programa Bolsa Família¹², e tenha havido, de fato, um aumento substancial nos gastos com a assistência social nos últimos anos¹³, para quem vivencia a situação de milhões de famílias que lutam todos os dias contra as adversidades da vida produzidas pelo sistema atual, as alternativas propostas pelo governo comparam-se, em certos aspectos, a uma política de pão e circo (SOARES FILHO, 2010)^{14,15}. Em outras palavras, num país cuja característica é de Estado

⁹ Os termos potencialidade e vulnerabilidade serão amplamente utilizados neste texto. Por potencialidades compreendemos “os fatores que facilitam a resiliência das famílias que vivem em condições adversas no processo de superação dessas condições” (SOBRAL, 2011). Atuar no fortalecimento das potencialidades é reconhecer que ninguém está desprovido de tudo, que uma família que está sobrevivendo na vulnerabilidade detém ativos importantes, sendo relevante identificar e fortalecer os recursos disponíveis das famílias, suas formas de organização, participação social, sociabilidade e redes sociais de apoio, entre outros, bem como dos territórios onde vivem (BRASÍLIA, 2012). Com relação ao conceito de “vulnerabilidade social” não há consenso na literatura. No documento *O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (BRASÍLIA, 2012) são apresentadas diversas concepções das quais apreendemos, em seu conjunto, que a concepção de vulnerabilidade não pode ser considerada como uma condição da família individualmente. É um fenômeno multifacetado, relacionado às condições sociais na qual a família está inserida, produzido pela ausência de acesso às políticas públicas, fragilidade de vínculos, discriminações, entre outras situações. É importante a compreensão do fenômeno como social, para não recair-se em uma concepção ideológica, baseada na teoria de carência cultural. Para maiores informações sobre Teoria da Carência Cultural, ver PATTO (1998).

¹⁰ Como exceções, referimo-nos a algumas experiências relacionadas à economia solidária, irrisórias, tanto em relação à população atendida quanto à quantidade de recursos destinados. No município em que trabalhamos, por exemplo, existem algumas experiências, nesse sentido, dentro da Secretaria do Trabalho.

¹¹ Por “modo de produção atual” referimo-nos ao modo de produção capitalista, o qual produz, necessariamente, a desigualdade social. Para maiores informações sugerimos a leitura das obras de Karl Marx, destacando-se o livro *O capital* (MARX, 1988).

¹² Informações disponíveis em <<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/brasil-sem-miseria/garantia-de-renda/bolsa-familia/print>> acesso em 07/10/2012.

¹³ Informação em <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/guias/folder.2011-03-24.5945822549/news_item.2011-03-24.7533939336>, acesso em 06/10/2012.

¹⁴ Alusão à política romana, instituída pelo imperador Otávio Augusto, num período marcado por vários problemas sociais. Tal política tornava os pobres dóceis, deixando de lutarem por melhores condições de vida. Para compreensão mais detalhada da comparação com a situação brasileira, ver Soares Filho (2010).

¹⁵ Segundo Pequeno (2008), em regiões mais empobrecidas do país, como a Nordeste, constata-se que as políticas sociais vêm contribuindo para reduzir os elevados índices de pobreza, melhorando o perfil das desigualdades sociais. Contudo, a autora coloca que, apesar da expansão do Bolsa-Família ter gerado efeitos relevantes, ainda é insuficiente para gerar mudanças estruturais, não estando isento de críticas e problemas.

Mínimo¹⁶, imerso em uma política neoliberal, a situação da proteção social deve ser apreendida a partir da dimensão política, institucional e cultural (OLIVEIRA, 2003). Com uma legislação que vem apresentando avanços consideráveis na compreensão da desigualdade social sem, contudo, haver mudanças paradigmáticas no âmbito dos investimentos na área social, como é possível às instituições da Assistência Social avançar no sentido da transformação social em direção à universalidade de acesso aos direitos?

Percebemos, então, que há uma tendência do Estado de apresentar um discurso de transformação no sentido da igualdade social, porém, contrariamente a ele, a organização institucional e o caráter dos serviços, programas e projetos financiados por ele, nos mostram que não há consistência teórico-prática para concretizar mudanças efetivas, tornando o discurso ideológico. Se o profissional da assistência social não tiver clareza das concepções que estão por trás das legislações bem como das ações do Estado, ao invés deste atuar em prol da diminuição das injustiças sociais, acaba por agir na direção da adaptação dos indivíduos à sociedade que os marginaliza, trabalhando de maneira puramente assistencial.¹⁷

A centralidade da família no trabalho do CRAS, se não for pensada de uma maneira crítica, pode culminar na culpabilização desta pelos problemas sociais. Com um discurso mascarado de incentivo ao protagonismo e à autonomia, acaba-se por aumentar ainda mais o peso sobre as famílias das camadas populares. Apesar de, em diversos documentos, já se colocar alerta para o perigo de se estabelecer um processo de culpabilização da família, uma apropriação, sem questionamento, dos marcos legais da assistência social e a ausência da compreensão dos limites impostos pela estrutura social vigente (a qual, como sabemos, não é colocada em questionamento pelo Estado), pode culminar num processo de responsabilização inteiramente da família por sua condição social.

O referencial da psicologia escolar crítica e, dentro dele, a abordagem Orientação à Queixa Escolar, traz contribuições importantes para o aprofundamento de uma compreensão crítica no campo da assistência social ao trabalhar com a valorização do potencial dos sujeitos sem, contudo, perder de vista a dialética do processo de transformação social. Se a ênfase for colocada no indivíduo, o processo de culpabilização, inevitavelmente, ocorre. Por outro lado, se a ênfase for colocada no social, ocorre a paralisia. É preciso manter a tensão da contradição e não confundir protagonismo e autonomia com assumir a responsabilidade toda pelo processo. Outro aspecto relevante desse referencial consiste nos subsídios para o acompanhamento das famílias que chegam

¹⁶ Os conceitos de Estado Mínimo e Neoliberalismo estão intrinsecamente implicados, sendo que o Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade, preconizando a não-intervenção, o afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos que, segundo o Neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. (LOMBARDI; SAVIANE; NASCIMENTO, 2006).

¹⁷ Por assistencial, falamos de políticas de governo compensatórias, que lidam apenas com a superficialidade dos problemas sociais (quando lidam), sem enfrentá-los substancial e estruturalmente.

ao CRAS com demandas escolares pela atuação intersetorial no trabalho com a família, a criança e a escola, numa concepção da produção da queixa escolar como fenômeno social.

A apropriação da abordagem Orientação à Queixa Escolar no trabalho do CRAS amplia, portanto, o conhecimento já instituído para atuação do psicólogo neste equipamento diante das demandas em geral, e das queixas escolares em particular. Essa assimilação coloca o profissional a serviço da transformação social ao permitir uma ruptura epistemológica em relação à visão adaptacionista predominante nos documentos e ações oficiais da área, embora mascarados por um discurso aparentemente transformador.

Demandas de queixas escolares no CRAS

No primeiro CRAS em que trabalhamos, situado em um município de grande porte dentro do Estado de São Paulo, no qual temos a realidade de muitos bolsões de pobreza, segundo levantamento simples realizado de formulários de casos acompanhados por nós, verificamos que, do total de casos cuja queixa envolvia crianças ou adolescentes, 50% tinha como queixa principal ou a ela associada queixas escolares (“se recusa a ir à escola”, “vai mal à escola”, “não se comporta na escola”, “problemas de relacionamento com filho devido aos problemas na escola”)^{18,19}. Posteriormente, em outro CRAS, no mesmo município (onde foi realizada a experiência piloto de que trata este trabalho), não realizamos levantamentos estatísticos, mas verificamos que a imensa maioria de casos encaminhados pelo Conselho Tutelar dizia respeito a situações de queixas escolares de adolescentes, as quais, com grande frequência, ocasionavam conflitos familiares e, em alguns casos, pioravam dificuldades pré-existentes.

Há necessidade de estudos posteriores para aprofundar as informações estatísticas, verificar se a percentagem da demanda relacionada à queixa escolar é semelhante em outros CRAS e em outros municípios e estados. Contudo, a existência de pesquisas demonstrando a prevalência desta demanda com público em idade escolar também serviços de saúde (65%) e clínicas-escola (70%) (MORAIS, 2001 e SOUZA, 1996, respectivamente) nos levam à hipótese de que, diante da falência da escola pública, todos os serviços em que possam ser trazidas demandas dessa população são inundados por casos relacionados a queixas escolares.

Além das demandas espontâneas ou encaminhadas relativas a queixas escolares, entre as ações dos CRAS está, ainda, o fortalecimento da família para o cumprimento das condicionalidades do

¹⁸As demais queixas dizem respeito a conflitos familiares, sem envolvimento de problemas escolares (23%), solicitação de vaga em creche (17%), solicitação de atividades para criança ou adolescente (10%). Devido ao fato do Programa PróJovem Adolescente ser referência de outro técnico da unidade, neste último dado deve-se levar em consideração que a maior parte das demandas referentes a programas para juventude eram atendidas pelo técnico de referência.

¹⁹A maioria das queixas escolares diz respeito a pré-adolescentes e adolescentes (11 a 17 anos), o que também ocorreu no CRAS para o qual fui transferida. Observamos, assim, que há uma tendência das demandas infantis chegarem aos serviços de atendimento psicológico, enquanto as de adolescentes chegam mais ao Conselho Tutelar e aos equipamentos da Assistência Social, havendo necessidade de maiores estudos para compreensão do significado dessas diferenciações de encaminhamentos.

Programa Bolsa Família. As condicionalidades do Programa Bolsa Família são os deveres que cada família beneficiária precisa cumprir para continuar recebendo o benefício. Relacionada à educação, são exigidas matrícula e assiduidade na escola de todas as crianças e adolescentes em idade escolar.^{20,21} (BRASÍLIA, 2009).

Segundo os documentos oficiais, o descumprimento de condicionalidades é indício de situação de vulnerabilidade social da família, apontando para a necessidade de acompanhamento da mesma. O Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), executado pelo CRAS, deve realizar esse acompanhamento no sentido de um direcionamento para situações que reduzam as vulnerabilidades (BRASÍLIA, 2009).

Diante do exposto, torna-se premente considerar qual o papel, no âmbito da assistência social, com relação à demanda referente à queixa escolar e a necessidade de se buscar referenciais teórico-práticos que atendam a essa necessidade.

Apresentamos, anteriormente, o contexto contraditório da Educação, no qual se produzem as queixas escolares. Também apontamos as condições dos equipamentos da Assistência Social, onde tais demandas aparecem como um desafio ao serviço dos profissionais.

A abordagem de atendimento psicológico denominada Orientação à Queixa Escolar é uma modalidade recente, criada dentro do Serviço de Psicologia Escolar da USP, a partir da necessidade de um trabalho clínico que tratasse a produção da queixa escolar considerando todos os pertencimentos sociais do indivíduo, em especial a instituição escolar, dada a natureza da queixa. Diferentemente das abordagens tradicionais, que focam a investigação e intervenção em questões individuais e familiares, a Orientação à Queixa Escolar é uma abordagem que trabalha no âmbito micro estrutural (tem um olhar para o sofrimento do indivíduo marcado por uma história de fracasso escolar), alicerçada no arcabouço teórico-prático da psicologia escolar crítica (atuante na frente institucional), investigando a queixa escolar como fenômeno social, dialogando com a rede de relações produtoras da queixa, potencializando todos os envolvidos, considerando-se a necessidade de trabalho em diferentes frentes, na busca de uma transformação social profunda. (SOUZA, 2007)

Cabe aqui justificar porque o foco deste trabalho consiste no entrelaçamento da abordagem em Orientação à Queixa Escolar e não da abordagem institucional da Psicologia Escolar Crítica, com o trabalho de acompanhamento familiar desenvolvido no CRAS. Consideramos que o trabalho institucional cabe, principalmente, aos profissionais vinculados à Educação, daí a importância de

²⁰ Há ainda as condicionalidades da saúde: calendário de vacinação de crianças em dia e acompanhamento nutricional e de crescimento; realização do pré e pós-natal e a condicionalidade da assistência social, que é não ter criança e adolescente, de famílias beneficiárias, em situação de trabalho infantil.

²¹ No município em que atuamos, este trabalho foi iniciado em 2012, devido ao fato de o Programa Bolsa Família não ser gerido pela Assistência Social.

aumento de psicólogos escolares. É plausível pensar, na assistência social, trabalho de cunho institucional, ou seja, junto à instituição escolar, a depender dos limites de quantidade de trabalho e estrutura para tal pelos profissionais envolvidos. Mas, o que chega, necessariamente ao CRAS, são demandas individuais de queixa escolar, trazidas espontaneamente pelos pais, pelo Conselho Tutelar, ou ainda como necessidade de acompanhamento pelo descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família, por isso o foco nessa abordagem. Contudo, não se trata de simplesmente transpor essa modalidade de atendimento ao CRAS, já que este não tem o objetivo de fazer um trabalho clínico com o aluno e sim o acompanhamento familiar.

O acompanhamento familiar é um conjunto de intervenções desenvolvidas com uma ou mais famílias, de forma continuada, com objetivos estabelecidos, que pressupõe a realização de um plano de acompanhamento familiar, mediações periódicas, inserção em ações do PAIF, alcance gradativo de aquisições e superação gradativa das vulnerabilidades vivenciadas (MDS, 2012).

Neste ponto, é importante problematizar: por que uma instituição que tem como centralidade a família recebe tantos encaminhamentos para atendimentos de orientação à queixa escolar? Que concepções estão por trás desses encaminhamentos, sejam eles do Estado, do Conselho Tutelar ou mesmo da família, que, em nossa experiência de trabalho, têm sido os maiores encaminhadores?

A psicologia escolar crítica aponta para a problemática de centralizar na criança e na família a explicação para os históricos de fracasso escolar. Esse modelo de explicação é predominante, tanto na psicologia e na pedagogia como na sociedade em geral (CHECCHIA & SOUZA, 2003). Essa explicação encobre os mecanismos escolares produtores da queixa escolar e enfatiza a adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade, sem questionamento dos processos produtores da má qualidade da escola pública e, num âmbito mais geral, da desigualdade social.

Segundo Bock (2003, p.86):

“[...] o fracasso da escola, do processo ensino-aprendizagem, da educação, fruto de políticas educacionais que projetaram a “crise” da escola serão explicados pela pobreza, pela falta de apoio que os alunos têm de suas famílias, da desestruturação familiar em grupos pobres da população, a presença ou ausência de um pai violento, a ausência frequente da figura materna que trabalha para o sustento da família, da falta de condições para o estudo em suas casas, da falta de interesse para o estudo e para a frequência à escola, preferindo o trabalho ou o bico, falta de ambiente culto em suas famílias, à falta de oportunidade de acesso às normas cultas e às atividades cultas que a sociedade pretensamente oferece a todos [...]”.

Uma enormidade de explicações, com centralidade na família, que ocultam os determinantes sociais da queixa escolar e, num sentido mais amplo, da desigualdade social. Através da cumplicidade ideológica entre o discurso científico da psicologia e da pedagogia, mascara-se todo o processo de produção de desigualdade social para entender as diferenças como produzidas pela diferença na quantidade de esforço que cada um faz, pessoalmente, para aproveitar pretensas condições iguais de educação. O que é predominantemente social fica tomado como individual.^{22, 23}

Apesar de as camadas populares saberem, de certo modo, sobre a incompetência da escola, o discurso dominante se sobrepõe à própria consciência do que é vivido por elas, de forma que a maior parte acaba por desenvolver uma autodesvalorização muito forte, pois as condições foram dadas e seus filhos não souberam aproveitar, porque a família não deu o suporte necessário ou porque os filhos não têm condições ou não querem aprender. É mais do que uma questão de autoestima, sendo um problema de identidades social²⁴. Dessa forma, fica evidente que o histórico de fracasso escolar na família produz vulnerabilidade social, sendo esta vulnerabilidade, muitas vezes, a consequência e não a causa do fracasso escolar. Qual a importância dessa discussão para a atuação no CRAS com queixas escolares?

Sabemos que as vulnerabilidades decorrentes da situação de pobreza existem e que projetos que proporcionem mudanças estruturais nas condições de vida das camadas populares precisam ser desenvolvidos com urgência. Mas quando estamos tratando de queixas escolares, como vimos, não são estas as vulnerabilidades que devem estar no centro da discussão. É com o discurso introjetado de culpabilização do aluno e da família que chegam ao CRAS os usuários com histórico de fracasso escolar. Com esse discurso ideológico perde-se a dimensão social da produção desse fenômeno e as famílias e seus filhos vivem uma experiência de humilhação social, um sofrimento de rebaixamento que persiste ao longo do tempo (GONÇALVES FILHO, 2007).

A queixa escolar produz ou reforça conflitos familiares, por isso a atuação do CRAS e a articulação com a Abordagem Orientação à Queixa Escolar se faz profícua, já que trabalha com a compreensão crítica da família sobre a queixa escolar e a ênfase nas potencialidades bem como na desculpabilização da família e do aluno vitimizado.²⁵

²² BOCK (op.cit).

²³ Segundo a visão de BOCK (op.cit), o processo que é *totalmente* social é tomado como individual. Optamos por utilizar a palavra *predominantemente* por não considerarmos que haja uma dissociação completa entre o social e o individual.

²⁴ BOCK (op. cit).

²⁵ É importante frisar que a atuação da Assistência Social na interface com a Educação tem suas potencialidades, mas, também, seus limites, de modo que é imprescindível a luta pela conquista da existência de psicólogos e assistentes sociais atuando direta e continuamente nas escolas, como profissionais contratados pela Educação, com a finalidade de trabalhar os problemas institucionais e as queixas escolares deles decorrentes. A futura existência de tais profissionais, contudo, não exime os técnicos da Assistência Social da necessidade de estarem inteirados da complexidade dos processos escolares e trabalharem criticamente sobre eles com as famílias.

A necessidade de um aprofundamento do conhecimento do funcionamento da escola e das relações que permeiam esta instituição, bem como de aprimoramento dos instrumentos para intervenção da equipe técnica do CRAS junto à comunidade escolar, mostra-se de extrema relevância, considerando o potencial preventivo de risco social que esta atuação representa.

Como vimos, os novos documentos direcionados aos trabalhadores da assistência social questionam, claramente, a naturalização da desigualdade social, porém a estrutura do serviço não permite avanços reais em torno da construção de processos de igualdade de direitos. No entanto, o conteúdo crítico destes novos documentos facilita a construção de um novo olhar dos trabalhadores para os problemas sociais e permite ações de conscientização junto aos usuários sobre a discrepância existente entre a garantia de direitos previstas na lei e a realidade atual, buscando incentivar a população para a luta pela transformação social em direção à universalidade dos direitos.²⁶

Tanto a abordagem Orientação à Queixa Escolar como as orientações técnicas para atuação nos CRAS falam sobre o trabalho no sentido do desenvolvimento e valorização das potencialidades dos indivíduos e seus ambientes. A abordagem Orientação à Queixa Escolar oferece uma base realista de trabalho para o profissional, em que o mesmo se coloca como mais um elo, que favorece o processo de desculpabilização dos envolvidos, facilita a abertura do olhar para a complexidade da questão e se oferece como um parceiro a pensar sobre as alternativas possíveis, não num caráter conformista, mas numa dimensão de luta.

Consideremos, então, que um caso de fracasso escolar hipotético chegue ao CRAS: recusa-se a ir à escola, falta demais, comporta-se mal na escola, não aprende etc. O profissional da assistência social tem o papel de atuar no sentido de que o direito do aluno à política de educação seja garantido.

A Política de Assistência Social nos fornece algumas pistas sobre o caráter de nossas ações, ao apresentar-se como “... possibilidade de reconhecimento público da legitimidade das demandas de seus usuários e espaço de ampliação de seu protagonismo” (BRASIL, 2004, p.25).

Podemos depreender, então, que com a função de realizar o acompanhamento dessas famílias, o profissional da assistência social precisa tornar evidente, para o usuário, o discurso ideológico promotor de vulnerabilidade e risco social, tornando pública a legitimidade de sua demanda, a partir do diálogo crítico com a escola e/ou outros profissionais envolvidos no caso, e abrindo espaço para o protagonismo, tomando como ponto de partida o processo de desculpabilização do indivíduo e de

²⁶ É importante ressaltar, neste aspecto, as dificuldades de participação social provocadas pela forma predominante com que se tem lidado, no Estado de São Paulo, com as mobilizações sociais na busca pelos direitos: por um processo de brutalidade e criminalização, tendo a mídia como aliada, associando os participantes de movimentos sociais a “baderneiros”, causadores de desordem. Nesse sentido, há a necessidade de denúncia de tais práticas e reflexão crítica junto à população, para a compreensão do processo de manipulação dos valores que contribuem para a manutenção dessas ações, através do reconhecimento e concordância social das mesmas.

sua família. Em relação à possibilidade do protagonismo, é importante salientar, também, a ênfase, sempre que possível, em ações grupais, dada a impossibilidade do indivíduo, a não ser considerando ações muito pontuais, de resolver problemas relacionados à dinâmica institucional. Dessa forma, a atuação do técnico da assistência social é importante para promover a descristalização dos discursos referentes aos problemas da escola, possibilitando uma reflexão sobre sua dimensão social, levando-se em consideração os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e ideológicos implicados na produção da queixa escolar.

É importante realizar uma reflexão crítica sobre os direitos previstos pela constituição e sobre os vários fatores que impedem que os usuários tenham acesso a esses direitos, favorecendo a ampliação da compreensão da complexidade do fenômeno e fortalecendo os envolvidos, estabelecendo mediações de forma que os atores sociais ajam em conjunto, de maneira a enfrentar as adversidades, superando o discurso de culpabilização e facilitando a formação de alianças.

Foi com este embasamento que construímos o projeto de Grupo de Pais de Crianças e Adolescentes em Conflito com a Escola e Grupo de Adolescentes em Conflito com a Escola.

Projeto: Grupo de Pais de Crianças e Adolescentes em Conflito com a Escola e Grupo de Adolescentes em Conflito com a Escola²⁷

Buscando atender às prerrogativas da Assistência Social de “possibilitar que o destinatário da ação assistencial seja alcançável pelas demais políticas públicas” (BRASIL, 2004, art.4º), aos objetivos do CRAS de atuar preventivamente junto aos fatores promotores de vulnerabilidade social e de fomentar o desenvolvimento de potencialidades e protagonismo das famílias, através do processo de acompanhamento familiar, tendo dentre o público preferencial para este trabalho as famílias em situação de descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família, construímos o projeto de *Grupo de Pais de Crianças e Adolescentes em Conflito com a Escola e Grupo de Adolescentes em Conflito com a Escola*, considerando o risco de vulnerabilidade decorrente do conflito de crianças e adolescentes com a escola.

Recebemos, no segundo semestre de 2011, uma listagem de estudantes em descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família, verificando que, no território de abrangência do CRAS em que trabalhávamos, 61 estudantes encontravam-se em descumprimento de condicionalidades na área de educação (todas as situações de descumprimento de condicionalidades diziam respeito a este âmbito, o que, “acreditamos”, não é por acaso). Realizamos visitas a algumas das famílias desses estudantes e verificamos que o descumprimento estava relacionado à desmotivação dos estudantes em frequentar a escola.

²⁷ Inicialmente o grupo era voltado para crianças e adolescentes, mas verificamos que as diferenças etárias dificultavam o diálogo no grupo e o conteúdo era mais voltado para a faixa etária dos adolescentes.

A presente proposta consistiu em, através do arcabouço teórico-prático da Psicologia Escolar Crítica e dentro dela, principalmente da abordagem Orientação à Queixa Escolar, associada às orientações técnicas de atendimento no PAIF, promover grupos de reflexão com pais de estudantes em conflito com a escola e grupos de estudantes em conflito com a escola, atendendo-se, prioritariamente, famílias em descumprimento de condicionalidades do Programa Bolsa Família e casos encaminhados pelo Conselho Tutelar com queixas escolares.²⁸

O trabalho teve como objetivos: contribuir para o protagonismo de famílias com demandas de queixa escolar, estimulando a cidadania participativa, através da reflexão crítica acerca dos problemas educacionais, e minimizar conflitos familiares decorrentes da situação de estudantes em conflito com a escola.

Os grupos tiveram frequência quinzenal, realizados de março a julho de 2012, com caráter de reflexão e troca de experiências. No total, foram 8 encontros com os responsáveis e 7 encontros com os adolescentes, abordando os seguintes temas:

Grupo de pais - O sofrimento oriundo da culpabilização da família pelos problemas escolares / Os direitos constitucionais referentes à educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA / Os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e ideológicos implicados na produção da queixa escolar / A culpabilização do aluno pelos problemas escolares / Escolas democráticas / Reflexão crítica sobre sistema escolar através da discussão do filme “Escritores da Liberdade” (EUA, 2007) / *Bullying* / O papel dos pais na construção de uma escola de qualidade e estratégias de reivindicação de direitos / Avaliação do grupo

Grupo de adolescentes - A culpabilização do aluno pelos problemas escolares / Juventude: identidade, consumismo e manipulação / A escola que temos e a escola que queremos / Escolas democráticas / Reflexão crítica sobre sistema escolar através da discussão do filme “Escritores da Liberdade”²⁹ / Os direitos constitucionais referentes à educação e o ECA / Os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e ideológicos implicados na produção da queixa escolar / *Bullying* / O papel do estudante na construção de uma escola de qualidade (estratégias para o protagonismo com relação à reivindicação dos direitos relacionados à educação) / Avaliação do grupo

Tivemos um total de 8 participantes no grupo de pais, havendo apenas um responsável do sexo masculino (presente em apenas um encontro), e 8 participantes no grupo de adolescentes, sendo apenas um integrante do sexo feminino. O grupo teve configuração aberta e não havia, necessariamente, correspondência entre os participantes, ou seja, havia responsáveis cujos filhos não participavam do grupo de adolescentes e vice-versa.

²⁸ A inserção de famílias encaminhadas pelo Conselho Tutelar deu-se depois de já se ter iniciado o projeto.

²⁹EUA (*Op. cit.*).

Iniciamos o trabalho entregando um convite para a participação no Grupo de Pais de Crianças e Adolescentes em Conflito com a Escola às famílias da abrangência do referido CRAS, em situação de descumprimento de condicionalidade do Programa Bolsa Família, no âmbito da educação, por meio de visita domiciliar realizada por uma Agente de Proteção Social (APS)³⁰. Realizamos, também, a divulgação na Unidade Básica de Saúde (UBS), próxima ao CRAS, contendo, além do convite para o Grupo de Pais, o convite para o Grupo dos Adolescentes (ambos também afixados no CRAS)³¹. Procuramos, nos convites, mostrar empatia com possíveis responsáveis em processo de culpabilização por conflitos do filho com a escola e, em relação aos adolescentes, com sua possível falta de espaço de serem ouvidos nesta instituição, hipóteses da qual partimos, considerando literatura sobre o assunto e experiência de trabalho anterior.

Considerações sobre percurso realizado no Grupo de Pais

Antes do início das reuniões do grupo, pensamos na possibilidade de chamá-lo de “Grupo de Mães”, mas decidimos pelo nome “Grupo de Pais” dada a importância da presença do pai, quando este está presente na família.³² Após o desdobramento do grupo, consideramos que poderia ser mais adequado o nome “Grupo de Responsáveis”.³³

Um aspecto importante percebido neste grupo foi o imenso alívio das participantes quando perceberam que não se tratava de mais um espaço para culpá-las, mas sim para ouvi-las. Muitas demonstravam um profundo sofrimento e cansaço por serem chamadas diversas vezes na escola e responsabilizadas pela conduta dos filhos.

No decorrer dos encontros, verificamos o quanto as mulheres presentes eram batalhadoras e tinham uma vida sofrida, devido às dificuldades socioeconômicas, dentre outras vulnerabilidades. Houve uma situação em que uma mãe se descreveu como “carente” ao que problematizamos, colocando a carência no Estado. Ressaltamos o potencial da usuária, descrevendo-a como uma vencedora e alguém a quem admirávamos e com quem estávamos aprendendo muito. Reforçamos às participantes o fato de serem mulheres guerreiras, demonstrando empatia com sua garra e dificuldades da vida. Além disso, realizamos orientações e encaminhamentos, quando da existência de políticas públicas e outros serviços que pudessem favorecer a redução das vulnerabilidades.

Houve situações em que o discurso de culpabilização da família pela escola era introjetado pela mesma, promovendo uma experiência de humilhação que gerava autodesvalorização e um problema de identidade social, conforme já havíamos apontado no início deste trabalho. A indisciplina do adolescente, nestes casos, parece ser uma tentativa de defesa do estigma que associa

³⁰ Profissional de Nível Médio que auxilia no trabalho do CRAS em ações que não demandam ações de caráter técnico.

³¹ No CRAS, comparecem muitos estudantes e responsáveis para carimbar a carteira de passe escolar gratuito, ação realizada por profissional da empresa de transporte “público”.

³² A maior parte das famílias cujos responsáveis participaram do projeto eram famílias monoparentais, chefiadas por mulheres.

³³ Tivemos a participação de dois avós que eram responsáveis pelos netos.

pobreza à família desestruturada. Em um caso específico, a presença de alguns problemas familiares facilitou que a família introjetasse o discurso, assumindo toda a culpa pelo “mau” comportamento do filho. Verificamos, contudo, que a indisciplina, especialmente aqui, parece ser uma potencialidade, pois é uma forma de denúncia e tentativa de manter uma identidade social positiva. Porém, como o discurso institucional é muito forte e apoiado por diversas instâncias culturais, o adolescente tem sua valorização abalada, apesar de certo grau de consciência sobre sua potência.

Notamos que os responsáveis, quando eram chamados pela escola, assimilavam o discurso desta sobre o aluno, sem uma mediação crítica, e partiam para a retaliação do filho, sem abertura para o diálogo com o mesmo, o que acabava por ocasionar problemas mais graves, com o adolescente, às vezes, partindo para atitudes antissociais e os responsáveis chegando a partirem para agressões físicas, sendo estas às vezes estimuladas por agentes institucionais como estratégias de resolução do problema. Ouvimos relatos, por exemplo, de situações de educadores sociais incentivando os responsáveis a baterem no filho, acusando-os de responsáveis pela indisciplina do mesmo havendo, inclusive, ameaças de prisão por não conseguirem fazer os filhos frequentarem a escola. Sugestões semelhantes também foram feitas por conselheiros tutelares. Neste encontro verificamos, de forma preocupante, o quanto a culpabilização dos pais pode gerar violência doméstica!

Verificamos, então, situações em que o conflito do adolescente com a escola provocou um hiato de comunicação com a família, promovendo conflito doméstico ou intensificando-o. Em alguns casos, o trabalho de grupo não foi suficiente para realizar o processo de desculpabilização do aluno junto à família, sendo necessário, também, processo de acompanhamento individual da mesma. Houve também situações de famílias que não puderam participar do grupo, sendo o trabalho feito de forma inteiramente individualizada, por meio de telefonemas e visitas domiciliares.

No grupo foram constantes os relatos de excesso de aulas vagas nas escolas estaduais. Procuramos ressaltar com os familiares como as aulas vagas podiam ser produtoras de desmotivação nos alunos. Apontamos que o desinteresse era um problema estrutural e não decorrente de uma situação individual. Também conversamos sobre as diferenças entre as escolas municipais e as escolas estaduais no município - dado que “saltou aos olhos” nos relatos a diferença de estrutura entre essas escolas³⁴ - e as consequentes desmotivações dos alunos em estudar nestas últimas.

Constatamos, também, situações de internalização nos responsáveis do discurso “biologizante” e “medicalizante” da sociedade, ao se colocar como primeira hipótese para o

³⁴ Nas escolas municipais, responsáveis pelos primeiros anos de escolarização, além da ausência de aulas vagas, havia diversos projetos que iam ao encontro do interesse dos alunos, como aulas de jardinagem, judô, capoeira, entre outras.

comportamento do filho, um problema neurológico, ao que problematizamos com outras explicações possíveis.

Houve, ainda, relatos relacionados a situações em que um docente “implicava” com o aluno, gerando desmotivação no mesmo. Ainda, em direção semelhante, refletimos sobre relatos de descaso de professores, enfatizando sobre como nem sempre os filhos eram os “vilões”, podendo também ser “vítimas”.

Deparamo-nos, também, com situação de ocorrência de *bullying* tanto ao familiar como ao adolescente. A vivência semelhante de humilhação social, neste caso, não estava provocando empatia do responsável com o filho, mas a projeção da raiva por seu sofrimento e um comportamento do tipo “se eu tenho que aguentar, ele também tem”. Procuramos acolher o sofrimento do responsável e ao mesmo tempo mostrar que um sentimento de revolta no filho poderia ser saudável, dado o fato de a situação poder ser, muitas vezes, realmente injusta, sendo prejudicial “abaixar a cabeça” em todos os momentos.

Presenciamos situações em que um novo integrante vinha com um discurso de culpabilização do aluno e outro participante enfatizava ao ingressante o problema da má qualidade da escola. Nestes momentos, verificamos a potência do trabalho ser em grupo, podendo a problematização vir, não só do técnico, mas dos outros usuários.

Trabalhamos com os participantes uma reflexão crítica sobre o contexto escolar e a função da escola, buscando conhecer as concepções das famílias e colocar nosso ponto de vista de que escola deveria buscar transmissão do saber histórico acumulado e, principalmente, formar cidadãos críticos, capazes de transformar o meio no qual viviam, buscando mais justiça, igualdade, melhor qualidade de vida. Os responsáveis concordaram com essa visão.

Realizamos um resgate histórico da escola no Brasil³⁵, mostrando que sua popularização se deu por interesse da elite, para criar força de trabalho e dominar os pobres. Relatamos, também o quanto, simultaneamente, se desenvolveram diversas ciências, trazendo um discurso que justificava a desigualdade (família desestruturada, de cultura inferior, que faz com que os filhos não aprendam; filhos hiperativos, disléxicos ou com problemas neurológicos ou fonológicos). Colocamos que esses discursos baixavam a autoestima do aluno e da família, que se sentia inferior e, por isso, tinha mais chances de aceitar a submissão. Enfatizamos o processo de construção histórica de determinados discursos que tinham como objetivo justificar a desigualdade social, ou seja, porque uns podiam ser ricos e outros pobres.³⁶ Ainda relacionado a estes aspectos, questionamos a ideia do senso comum de que “quem é pobre o é porque não se esforçou”, enfatizando que não eram dadas condições iguais

³⁵ Há diversos textos que retratam o processo de popularização da escola no Brasil. Um, que faz um resgate histórico que consideramos interessante é o de ROCHA (2004).

³⁶ Baseado em PATTO (1999) e BOCK (*op.cit.*).

para ricos e pobres, sendo um discurso falso, ideológico. Relacionada a estas reflexões, obtivemos o relato de uma mãe de que por seu filho não estar aprendendo, vieram lhe perguntar se o mesmo estava se alimentando direito e ela se sentiu muito mal. Enfatizamos, a partir do exemplo, que o discurso da dificuldade de aprendizagem por desnutrição era outro discurso ideológico que mascarava os problemas da escola e culpabilizava a família, abalando sua autoestima.

A fim de incentivar o protagonismo, trouxemos exemplos de escolas democráticas, algumas construídas a partir de intensa participação da comunidade. Ressaltamos a importância da família, enquanto fiscalizadora e denunciadora de situações de violações de direitos na escola, tendo como base para a discussão os artigos relacionados à educação na constituição. Um aspecto importante nesse processo foi a abertura ao conhecimento dos responsáveis sobre a garantia de vaga na escola independente do comportamento do aluno (muitos alunos foram ameaçados de serem expulsos ou transferidos). Informamos os locais onde poderiam ser realizadas denúncias, nos casos em que a legislação não estivesse sendo cumprida (Diretoria de Ensino, Conselho Tutelar, Defensoria Pública e Ministério Público) e ressaltamos a importância das ações coletivas e a necessidade de criação de novas estratégias de reivindicação.

Trabalhamos de forma intensa a temática da culpabilização do aluno, questionando a visão dos mesmos como desinteressados e preguiçosos, salientando o quanto estes se empenhavam em tarefas de seu interesse, tarefas inclusive desgastantes, como jogar futebol, jogar vídeo game, andar de bicicleta etc. Houve grande concordância das mães, relatando coisas em que os filhos se debruçavam com afinco, citando exemplos, inclusive, relacionados ao estudo, como o interesse por reportagens sobre animais. Salientamos o quanto a escola não tinha sentido para os adolescentes e não funcionava de acordo com o jeito de ser deles, provocando desmotivação. Apontamos o quanto a falta de oportunidade de alguns responsáveis em avançar nos estudos acabava gerando uma idealização sobre o que era a escola.

O discurso de culpabilização do aluno é muito cristalizado tanto pela escola, quanto pelos pais, sendo extremamente difícil provocar uma ruptura, uma reflexão crítica. Enfatizamos a importância de não tomar de modo irrefletido a compreensão da escola acerca dos adolescentes em questão. Verificamos movimentos de reflexão nos responsáveis sem, contudo, quebrar totalmente o discurso pronto “vendido”, muitas vezes, pela escola. Fomos percebendo, no entanto, que a existência de outras explicações favorecia posições de conflito (positivas, portanto). Para isso, fomos exigida uma atitude de intensa problematização, com argumentos e contra-argumentos consistentes, que pudessem abalar as concepções enrijecidas. Depois de múltiplos caminhos de *provoações* começamos a presenciar sinais de “rachaduras” nas interpretações até então enraizadas.

Apontamos para os participantes o ótimo comportamento dos adolescentes para conosco, o que demonstrava que eles não eram um “caso perdido” e que, quando respeitados, eles aceitavam a autoridade.

Foi extremamente difícil trabalhar com os responsáveis o fato de a indisciplina e certo desleixo fazerem parte da fase da adolescência na nossa sociedade. Tivemos que ter muito cuidado em acolher o sofrimento gerado por essas características dos adolescentes, sem compactuar com o discurso de culpabilização.

Procuramos trazer uma nova possibilidade de olhar para a rebeldia adolescente, apontando:

Mas, se conformar, obedecer sempre... será que isso é realmente bom? O que a rebeldia ou apatia dos filhos de vocês estão dizendo pra nós e devem nos levar a refletir? Talvez eles estejam dizendo, e muitos entram inclusive nas drogas por causa disso, “eu não quero este mundo injusto pra mim, eu não aceito isso...”. E a gente vai dizer que eles estão errados? Errados por não compactuar, não se conformar com a injustiça?!

Colocamos que o problema da rebeldia dos adolescentes era o fato de eles, muitas vezes, não saberem a forma lutar contra as injustiças e violações de direitos, acabando muitas vezes desistindo...ou ficando indisciplinados.

Buscamos sensibilizar os responsáveis a uma ação conjunta com os adolescentes, enfatizando:

Eles estão apontando que precisam de nós!!! Muito!!! Não para criticá-los, apontar o dedo, eles precisam de nós do lado deles, para lutar junto com eles por uma escola que tenha sentido! É momento de transformar e nós podemos fazer isso, se estivermos unidos!

Um momento emocionante foi quando uma mãe nos perguntou: “Mas, Kelly, como a gente luta pelos direitos?” As mães colocaram que elas viam as pessoas dos outros países indo para as ruas e fizeram o pedido enfático de que gostariam de aprender a lutar por seus direitos. O grupo favoreceu, portanto, o estímulo protagonismo com o interesse pelo conhecimento de estratégias de participação ativa na sociedade em direção à conquista dos direitos.

Um instrumento que se mostrou bastante profícuo no processo de ampliação da compreensão dos responsáveis sobre as dificuldades do universo escolar foi a utilização do filme “Escritores da Liberdade”³⁷ como mediação simbólica para a reflexão sobre o assunto. Este filme aborda questões como burocratização e aspectos conservadores da estrutura do ensino, preconceito, *bullying*, indisciplina gerada por desrespeito às especificidades dos alunos e seus contextos de vida e a consequente mudança de postura dos estudantes – da apatia ou indisciplina à intensa mobilização – a partir da atitude diferenciada de uma professora que dialoga com seus universos e valoriza suas potências. Com o filme, procuramos levar os responsáveis a uma compreensão mais ampla sobre o processo de produção de indisciplina na escola, sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores diante dos entraves institucionais e sobre os fatores de desmotivação dos alunos em estudar. Também buscamos mobilizar a esperança de que com ações protagonistas é possível modificar este universo.

Verificamos que a partir do filme alguns responsáveis mudaram seus pontos de vista. A mudança que se mostrou para nós mais paradigmática foi a de uma mãe cujo filho estava sofrendo *bullying* na escola e queria mudar para uma escola mais próxima da favela e a mãe não permitia por considerar que a escola, por ser perto da favela, era necessariamente ruim. A partir do filme, a mãe passou a considerar que a mudança de escola poderia ser positiva para o filho.

Trabalhamos o tema *bullying*, enfatizando a sua prevenção a partir do incentivo a uma cultura de respeito à diversidade, de valorização da autoestima e de responsabilização coletiva pelos fenômenos sociais. Colocamos que a melhor forma de tentar prevenir o *bullying* era estimular, em casa e na escola, uma noção positiva das diferenças, o igual valor entre as pessoas, e que também era importante sempre mostrar para os adolescentes seus aspectos positivos para que estes internalizassem uma visão assertiva de si mesmos. Além disso, era importante incentivar os filhos a, em caso de presenciarem episódios de *bullying*, não compactuarem com a situação e informarem um adulto de confiança.

Ao final do trabalho, realizamos o resumo dos aspetos trabalhados em todos os encontros, associados, também, a uma devolutiva do processo e acrescentamos uma reflexão sobre convivência familiar³⁸.

Retomando aspectos da problematização do discurso dos agentes escolares, falamos sobre a importância de as usuárias não se sentirem responsáveis pelos comportamentos dos filhos na escola, por mais que a escola passasse esse discurso. Colocamos que a escola tinha uma visão, mas que não era uma verdade soberana, havendo outras, como a de muitos estudiosos dos problemas da escola que afirmavam ser a responsabilidade pela indisciplina nesta instituição ou a recusa em estudar mais

³⁷ EUA (*op cit*)

³⁸ Para esta reflexão, utilizamos trechos e ideias do livro de ARATANGY (1998).

relacionadas a sua estrutura de funcionamento (que, entre outros fatores, não levava em conta o modo de ser adolescente na atualidade) do que a características intrínsecas do aluno ou questões familiares. Enfatizamos que não trazíamos uma “verdade universal”, mas que novos dados para que cada participante refletisse e tirasse as próprias conclusões sobre o que apontávamos.

Realizamos o questionamento sobre uma visão saudosista do passado (pois no decorrer dos encontros houve falas dos responsáveis neste sentido), colocando a importância de se focar no presente. Expusemos que ao olhar o passado de longe, filtrado pelo tempo - como os tempos de escola ou de adolescência dos participantes, por exemplo – poder-se-ia ter a aparência enganosa do mar visto à distância, que não se apresenta revoltado como quando nele adentramos. Da mesma forma, o presente parecia mais assustador porque era nele que nos cabia viver, era nele que estávamos mergulhados (ARATANGY, 1998).

Aconselhamos as usuárias que não se assustassem demais com as brigas entre elas e seus filhos, pois certo grau de briga do adolescente com os responsáveis era importante para o desenvolvimento deles, para que pudessem desenvolver sua identidade (falamos sobre a importância do ódio no processo de diferenciação).³⁹ Incentivamos que as mães expusessem seus pontos de vista aos filhos, mas não como exigência de que os mesmos devessem segui-los. Salientamos o valor da escuta e da visão, mais do que da fala, na relação com os adolescentes (as mães relataram, de forma divertida, que às vezes faziam “tudo ao contrário”).

Problematizamos com as mães a questão de se mostrarem muito perfeitas para os filhos e colocamos que abriria espaço para o diálogo demonstrar que não sabiam tudo. Apontamos o fato de que educávamos com a bagagem do passado para a atuação dos jovens no futuro, e que não tínhamos como prever tudo o que eles iriam enfrentar.

Colocamos, também, a importância de descobrir os interesses dos filhos e respeitá-los, mostrando que, às vezes pareciam a nós “bobeiras” porque estávamos em outro momento da vida. Algumas coisas poderiam ser questionadas (como os valores relacionados ao consumismo, ao individualismo, às drogas), mas com argumentos consistentes do ponto de vista dos filhos. Aproveitamos para ressaltar o quanto não podíamos culpá-los por tais valores, já que eram da época deles, mas que nem sempre tais valores promoviam um mundo bom pra se viver.

Defendemos a construção coletiva de regras na família, e trouxemos uma compreensão de que quando os filhos davam “uma pequena escapada”, não significava que eles tinham voltado “à estaca zero” e que, comumente, numa conversa tranquila, eles mesmos poderiam admitir ter “pisado na bola”. Na mesma direção, problematizamos uma interpretação da mentira do adolescente como “ataque maldoso” aos pais, trazendo a possibilidade de um olhar desta como necessária ao processo

³⁹ Esta reflexão está presente em DIAS (2000).

de diferenciação e construção da autonomia. Apontamos: “[...] adolescentes que nunca mentiram para os pais poderão se tornar, em algumas situações, adultos neuróticos e precisarão fazer terapia, vão sofrer.” Colocamos que, ao invés de ficarem revoltados com seus filhos nestas ocasiões, era importante perguntar, calmamente, sobre o que estava acontecendo na relação que ele havia precisado mentir e aceitar, sem irritação, a resposta.

Retomando as questões escolares, fomos enfatizando que, embora os pais não fossem responsáveis pelo “mau” comportamento dos filhos na escola ou pela falta de vontade deles em estudar, eles eram, juntamente com seus filhos, responsáveis pelo controle social desta instituição, ou seja, por reivindicar e denunciar o que estava acontecendo na escola e trazer suas contribuições para garantir uma educação democrática e de qualidade. Compreendendo as dificuldades objetivas na realização do controle social, apontamos:

Eu sei que vocês precisam trabalhar e realizar o controle social é uma tarefa difícil e pesada Mas é disso que depende o futuro de todos nós. Será que não vale levar isso como primeira prioridade? Será que, realmente, estamos demonstrando amor por nossos filhos se não estivermos junto com eles na luta pela transformação da escola?

Conversamos sobre como, muitas vezes, “tudo” fazia com que desistíssemos de lutar pelos direitos, que encontrávamos “portas fechadas”, mas era importante desenvolvermos “[...]uma coisa chamada resiliência, que significa não desistir nunca”, ainda que precisássemos de alguns intervalos para “respirar”.

Procuramos incentivar a esperança, dizendo que era possível tornar a escola mais democrática com algumas mudanças de atitudes. Ressaltamos a importância de passar de um discurso e atitude de culpabilização para o de formação de alianças (com os filhos, com os professores, direção etc), quebrando-se o círculo vicioso que havia sido estabelecido. Apontamos alguns caminhos para impulsionar a criatividade dos pais no processo de controle social: participação no conselho da escola, exigência de liberdade de atuação grêmio, aproveitamento da reunião de pais para reivindicações e formação de alianças, organização de coletivos entre os pais (ofertamos o espaço do CRAS para agendamento de reuniões), pedidos de reunião com a direção – havendo uma pauta definida de sugestões e reivindicações, manifestação com cartazes em frente à escola, pedidos de reunião com a Diretoria de Ensino e/ou com o Conselho Tutelar (assinamos que estes órgãos não serviam apenas para “dar bronca” nos pais e em seus filhos). Por último, colocamos a alternativa da greve quando da impossibilidade de diálogo. Enfatizamos que outras possibilidades poderiam ser criadas por cada um a qualquer momento.

As reflexões realizadas deixaram os responsáveis em silêncio, refletindo e com sinais de concordância.

Na avaliação do grupo com os participantes, estes salientaram a importância da escuta, da mudança de olhar proporcionada pelos encontros e a relevância do filme assistido para as reflexões propostas. Perguntamos se as mães gostariam de ter feito um passeio no grupo e estas colocaram o desejo de conhecer uma escola democrática.

Compreendemos que o grupo promoveu o fortalecimento dos responsáveis familiares e realizou, com efetividade, o processo de desculpabilização dos mesmos; possibilitou - de forma parcialmente efetiva - o processo de desculpabilização dos filhos (acontecendo em maior ou menor intensidade a depender das características, história pessoal do responsável e frequência de participação ao grupo) e promoveu, junto aos integrantes, a inclusão da escola e seus determinantes na compreensão dos problemas escolares.

Em alguns casos, suspeitamos que houve fatores ambientais impeditivos à participação (trabalho, dificuldades financeiras para vir até o CRAS, entre outros). Também houve um caso em que a não continuidade de participação pareceu estar relacionada a uma questão de gênero (à compreensão do marido de que esta era uma responsabilidade da esposa).

O discurso hegemônico social de que antigamente era melhor, pois todos respeitavam as regras e os professores, estava profundamente cristalizado nos responsáveis. Tentamos realizar um processo de problematização deste discurso, demonstrando o quanto muitas vezes a obediência era conseguida com intensa repressão dos alunos e atitudes acrílicas, mostrando que, apesar das dificuldades de relacionamento enfrentadas, os alunos estavam questionando as situações de autoritarismo e desrespeito às suas necessidades, extremamente prejudiciais ao seu desenvolvimento e que ensinavam o conformismo e ausência de participação ativa na vida social. Em alguns casos, somente no último encontro, ou mesmo depois do fim do grupo verificamos, nas falas das participantes, a desconstrução do discurso de culpabilização do aluno pelos problemas escolares.

Consideramos, portanto, que o grupo de pais possibilitou uma reflexão crítica dos participantes acerca dos fatores que levam ao fracasso escolar, à indisciplina e à desmotivação do aluno em estudar. Avaliamos, também - a partir dos relatos no grupo e alguns casos de acompanhamento posterior - que o grupo proporcionou a vários participantes ações protagonistas na escola e fora dela (tivemos conhecimento apenas de ações de caráter individual e não coletivo).

Em aspectos gerais, presumimos que a experiência foi exitosa, com possibilidades de replicação aos mesmos moldes⁴⁰, modificando-se, quando possível, a transformação de grupo aberto para grupo fechado, havendo possibilidade de integração de novos componentes somente até o segundo encontro do grupo. Porém, (como colocado pelas próprias participantes que entraram em meados do processo) a questão deve ser refletida, pois, embora o grupo “funcione” melhor como grupo fechado, o grau de prejuízo do impedimento de novos participantes deve ser considerado. Consideramos relevante que, em grupos semelhantes posteriores, esteja prevista uma visita a uma escola democrática, com abertura para questionamentos sobre o processo de sua construção e seu funcionamento. Também pode ser útil uma visita à Diretoria de Ensino, ao Conselho Tutelar, à Defensoria Pública e ao Ministério Público.

Considerações sobre percurso realizado no Grupo de Adolescentes

Inicialmente o grupo foi proposto para crianças e adolescentes, porém, depois de um encontro envolvendo ambos, verificamos dificuldade em sua dinâmica devido às diferenças de idade, decidindo-se por fechar o grupo apenas para pré-adolescentes e adolescentes. Pensávamos, a princípio, ser positiva a relação entre gerações ao proporcionar o “diálogo com o diferente”, porém percebemos que o conteúdo do grupo não era compatível com o público infantil.

Logo nos primeiros contatos com o grupo, procuramos salientar nossa hipótese de que a desmotivação e indisciplina estavam ligadas ao oferecimento de uma escola sem qualidade. A seguir, buscamos saber dos adolescentes o que gostavam de fazer e o que não gostavam. Verificamos que a escola estava sempre relacionada com o que “não gostavam”, estando os motivos relacionados a situações de autoritarismo e humilhação.

Esclarecemos aos adolescentes que o grupo era um espaço para que eles expusessem abertamente a insatisfação com relação à escola que frequentavam para pensarmos em que estratégias poderiam ser elaboradas para melhorar a situação. Enfatizamos que eles poderiam dar sugestões sobre o grupo, trazendo temas para serem refletidos naquele espaço.

Realizamos durante o percurso de intervenção um trabalho para sensibilizar os adolescentes às problemáticas enfrentadas pelos professores, como os baixos salários e a constante necessidade de dar aula em mais de uma escola, gerando licenças, faltas e descaso com as aulas. Colocamos que se notava um processo em que o professor colocava alunos e pais como “culpados”; os pais culpabilizavam os filhos e, às vezes, a escola e os alunos, os professores e a direção. Salientamos a importância de entender a todos, simultaneamente, como vítimas e responsáveis pelo processo, e a necessidade de construir alianças entre os envolvidos.

⁴⁰ Com “aos mesmos moldes” não nos referimos a uma repetição irrefletida, sem levar em conta as peculiaridades do contexto e das pessoas envolvidas.

Os adolescentes relataram diversos episódios de abuso do poder por parte de professores e direção (assédio moral) e conversamos sobre a violação de direitos diante dessas situações (ameaça de expulsão, ridicularização do aluno). Trabalhamos com o grupo “estratégias de sobrevivência” na escola, como a possibilidade de aproveitar ao máximo os professores que se mostravam mais disponíveis. Um aluno relatou diversos episódios em que se sentiu humilhado na escola, com professores e direção dizendo na frente de outros alunos que ele não podia “trazer problemas familiares na escola” (discurso da escola culpabilizador da família, portanto). Buscamos nos solidarizar com o sentimento legítimo de revolta do aluno. Ouvimos, também, situações de adolescentes que consideravam a si mesmos como indisciplinados e afirmavam procurar mudar de comportamento, mas tinham dificuldade na realização da mudança dado o estigma associado a ele.

Enfatizamos a necessidade de os adolescentes verbalizarem o que consideravam injusto na escola, demonstrando autoridade quando se tratasse de uma violação de direito. Também colocamos a possibilidade de acionar o Conselho Tutelar e a Diretoria de Ensino, quando o diálogo fosse impossibilitado na escola. Trabalhamos a questão da educação de qualidade como um direito que parecia não estar sendo cumprido, sendo provavelmente por isso que era tão difícil ir para a escola; apontamos para o fato de que o conhecimento era para ser algo agradável e não uma “tortura”.

Conversamos no grupo sobre a temática das aulas vagas. Discutimos sobre o quanto as poucas possibilidades de lazer faziam com que os alunos gostassem das aulas vagas, por ser uma possibilidade de diversão. Nesta ocasião, um adolescente colocou que o excesso de aulas vagas o cansava e já uma criança de 10 anos presente disse gostar da mesma para poder brincar (verificamos, portanto, uma possível diferença de relação com as aulas vagas entre crianças e adolescentes).

Um dos temas abordados no grupo foi a construção da identidade e os processos de manipulação social – na qual jovens, e mais recentemente também idosos, eram os principais alvos, por serem grande potencial de consumo - para que se construa uma identidade baseada no “ter” em detrimento do “ser”. Fizemos uma reflexão crítica sobre os aspectos da personalidade que estavam sendo estimulados na escola e quais deveriam ser ressaltados para a transformação social no sentido do bem comum. Os participantes colocaram que a escola incentivava o cumprimento de regras, sem possibilidade de reflexão sobre as mesmas. Discutimos sobre a importância de que a escola estimulasse a criatividade e a reflexão.

A seguir, trabalhamos com o pensamento sobre si mesmo, levando os participantes a um início de descoberta sobre quais princípios eram relevantes para eles, o que consideravam importante para a vida e o que desejavam. Notamos que havia uma dificuldade generalizada em se colocar em devir. Verificamos um processo de bloqueio do desejo e do sonho, devido,

provavelmente, à precariedade de acesso aos direitos desses alunos e ao desestímulo da criatividade dentro da escola.

Refletimos sobre a função da escola através da frase “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”⁴¹. Foram trazidos aos adolescentes exemplos de escolas que atuam democraticamente e apontamos nosso ponto de vista sobre o lugar social da escola enquanto espaço para a transformação social e exercício dos jovens para a atuação na sociedade. Discutimos sobre o interesse de grupos políticos que estão no poder em que a escola pública não se desenvolva, dado o risco de a consciência promovida na escola gerar mudanças sociais que venham contra os interesses dos mais abastados.

Os adolescentes consideraram importante saber da existência de escolas que funcionavam diferentemente da escola em que eles estudavam. Salientamos, na apresentação, o processo de mudança da escola pública Amorim Lima⁴², que se deu a partir de intensa participação da comunidade na escola.

A seguir, colocamos que, para que pudessemos buscar estratégias de inovações na escola, precisávamos ter clareza de como era a escola atual e de como gostaríamos que ela funcionasse. Solicitamos, então, que os adolescentes expressassem (por palavras, desenhos, etc.) um retrato de sua escola e de como gostariam que ela fosse. Para isso, colocamos alguns itens para facilitar a construção dos adolescentes: objetivo principal da escola; disciplinas; objetivo das disciplinas; formato das aulas; comportamento do professor; comportamento dos alunos; comportamento do diretor; materiais que a escola deveria disponibilizar para as aulas; eventos proporcionados pela escola. A partir desses apontamentos, os adolescentes optaram por escrever, havendo intensa participação. O material desenvolvido foi discutido no encontro seguinte.

Na construção do retrato da escola atual, os alunos trouxeram aspectos como a repetição das aulas, a pouca disponibilidade da maioria dos professores, o pouco uso da sala de vídeo e dos computadores e a ausência de diversidade de atividade na aula de Educação Física. Quanto à escola almejada, foi colocado o desejo de que existissem as mesmas matérias, mas que os professores variassem a forma das aulas, estando mais disponíveis para conversas com os alunos; além disso, manifestaram o desejo de poder escolher qual matéria desenvolver no dia. Também apareceu o interesse por aulas teatro, brincadeiras e maior uso da sala de computador como também de vídeo. Observamos que ao trazermos modelos de escolas democráticas pudemos estimular a criatividade dos alunos no sentido de poderem sonhar com uma escola diferente da que eles tinham naquele momento.

⁴¹ ALVES (*op.cit.*).

⁴² Escola da Zona Oeste de São Paulo cuja estrutura de funcionamento se baseia na Escola da Ponte de Portugal. Nesta escola, trabalha-se por projetos e em grupos. As paredes das salas de aula foram quebradas, transformando-se em grandes espaços em que professores de várias disciplinas atuam conjuntamente como monitores para orientar os alunos em suas atividades, quando solicitados.

Trabalhamos com o filme “Escritores da Liberdade” e o que mais chamou a atenção do adolescente participante foi a presença do preconceito e a paciência da professora com relação ao desinteresse e desrespeito dos alunos, dizendo que, se fosse ele, “não aguentaria” (provocando, portanto, empatia com a dificuldade dos professores na sala de aula). Apontamos a mudança de comportamento dos alunos no filme quando a professora conseguiu dialogar com seus interesses, trabalhando com temas do universo dos alunos e metodologias mais apropriadas como, por exemplo, com a promoção de debates e a abertura de espaço na sala de aula para formas de expressão como a música e a dança.

Conversamos sobre a situação de violência vivida pelos adolescentes do filme e o quanto isso se assemelhava à vivência de violência na escola e aos abusos promovidos pelas relações do tráfico de drogas em nosso país. Legitimamos o sentimento de raiva decorrente dessas situações e colocamos a importância do uso da raiva para a reivindicação dos direitos, como o direito de uma escola melhor e com mais sentido.

Fez-se relevante, em meados do grupo, oferecermos a possibilidade de conversarmos no ambiente externo do CRAS, havendo uma demonstração expressiva por esta preferência. Passamos, então, a realizar os encontros debaixo de uma árvore. Diante da rotatividade dos adolescentes, estávamos nos perguntando sobre o fenômeno; foi quando a chefe do equipamento nos apontou se não seria interessante realizar o trabalho em um parque, ao que refletimos que o trabalho numa sala fechada tinha muitas semelhanças com a escola.

Trabalhamos o tema *bullying* a partir de um episódio relacionado ao fenômeno no filme. Neste, apontamos o quanto a sala de aula ficou mais agradável quando os alunos conseguiram aceitar as diferenças e conviver com elas. Refletimos sobre aspectos como: respeito às diferenças, resgate da autoestima e responsabilidade dos espectadores omissos na prevalência deste tipo de violência.

Mostramos também, através do filme, a importância de sempre fazermos o que é ético, independente das consequências (no filme há dois momentos em que as pessoas sofrem represália por agirem de forma ética).

Ressaltamos uma cena do filme assistido em que os adolescentes brindavam e diziam que não iam seguir as expectativas negativas que os outros colocavam para eles. Apontamos para o adolescente presente, a partir desta cena, que seu futuro não estava determinado; que, apesar das dificuldades, ele poderia e tinha condições de fazer muitos progressos na vida e conquistar muitos de seus sonhos.

Mais uma vez, agora com outro participante, abordamos a questão de qual escola era desejada pelo adolescente. Estimulamos a criatividade e reflexão com questões:

Queremos escolas que passem filmes? Que tenham teatro? Que tenham mais livros? Que haja assembleia com os alunos para decidir os assuntos e funcionamento da escola? Que haja liberdade para o aluno desenvolver um projeto no qual tenha interesse? Que tenha um grêmio forte? Que tenha mais variedade na aula de educação física? Que haja aula de hip hop? Que exista menos cópia na lousa? Que os professores sejam mais próximos dos alunos? Que os alunos possam escolher em que aula ficar de vez em quando? Que escola os alunos, enquanto grupo, querem? E como conquistar o que querem?

Começamos, então, a dar exemplos de estratégias para o protagonismo na escola:

Procure o grêmio e coloque suas propostas e solicite reunião do Conselho da Escola; se mais alunos quiserem a mesma coisa, vocês podem se manifestar através de cartazes na escola com suas solicitações; marque, em um pequeno grupo, uma reunião com a direção, se não puderem contar com o grêmio; marque uma reunião com a Diretoria de Ensino, se não puderem contar com a direção; façam passeatas nas ruas; peçam ação no Conselho Tutelar, que não serve só para dar bronca em vocês. Por último, se nada adiantar e vocês estiverem no direito de vocês, vocês podem fazer até greve. Podem fazer abaixo-assinado e levar na Diretoria de Ensino. E há muitas alternativas que vocês podem e são capazes de criar. Se for preciso, falem até com o ‘governador’, mas não desistam da escola e de uma escola de qualidade e democrática porque isso é um direito de vocês.

Entregamos o ECA e os artigos da Constituição com relação ao direito à Educação, além dos endereços do Conselho Tutelar, Diretoria de Ensino e Ministério Público, facilitando o acesso às legislações e órgãos que poderiam ser acionados para a garantia dos direitos na escola.

Estimulamos a resiliência, apontando para a necessidade de não desistir, apesar da existência de muitos obstáculos no exercício da democracia participativa. Utilizamos o filme como mediador, mostrando como a professora do filme e seus alunos não desistiram diante dos entraves; ao contrário, cada recusa institucional era estímulo para a invenção de novas estratégias para a transformação da escola.

Um último ponto discutido - tendo como disparador uma cena do filme supracitado em que uma adolescente tomava uma iniciativa contrária aos interesses de seu grupo de referência - foi a importância da iniciativa e de não agir segundo o movimento do grupo, mas segundo o que importava para si, dentro de seu referencial ético. Este aspecto da discussão foi apontado pelo adolescente participante como o mais importante que havíamos ressaltado.

O adolescente presente no dia da avaliação final do grupo apontou para a importância do espaço para saber mais sobre a vida e sobre usar o “poder do aluno”. Houve sugestão de inclusão do tema “ato infracional” e de um passeio à Diretoria de Ensino. Foi sugerida a mudança de duração dos encontros para 30 minutos e apontada a preferência pela realização do grupo em um parque. Foi relatado não haver nenhum aspecto negativo no grupo.

No Grupo de Adolescentes, consideramos positivas as temáticas programadas, havendo participação ativa nos encontros da grande maioria dos presentes e avaliação positiva em todos os encontros. Contudo, a alta rotatividade dos adolescentes e a descontinuidade podem apontar para o fato de o número de encontros e/ou o tempo de duração dos mesmos não ser apropriado para esta faixa etária, devendo o trabalho ser realizado de forma mais breve.

Outro fator que podemos considerar dificultador da adesão ao grupo foi o fato dos trabalhos serem realizados em uma sala fechada, havendo semelhanças com a sala de aula, apesar de a disposição das cadeiras ser em círculo, sendo este, em geral um diferenciador em relação ao cotidiano das salas de aula. Atentamos para esse fator apenas nos últimos encontros. Para um próximo trabalho, levando em consideração esta hipótese, sugerimos encontros ao ar livre, possivelmente num parque, e com atividades mais lúdicas no processo.

Também consideramos importante pensar, para um próximo trabalho, na redução de encontros falando a respeito da escola, ou alternar com outros temas. Provavelmente, os alunos estão tão entediados com a escola que, ainda que seja para criticá-la e buscar modificações, a temática durante muitos encontros pode tornar-se enfadonha.

Semelhante ao que dissemos no Grupo de Pais, o grupo tem melhor funcionamento enquanto “grupo fechado”, porém há de se considerar os fatores dificultadores deste tipo de grupo. Mostrou-se relevante que os próprios adolescentes relatassem ao faltante o acontecimento do encontro anterior. Também se mostrou muito produtivo estabelecer uma mediação do diálogo por meio do filme escolhido.

Consideramos negativo o fato de os adolescentes não nos apresentarem temas de seu interesse (com a exceção do adolescente que fez a avaliação final), demonstrando que o acolhimento não foi suficiente para que os mesmos se apropriassem completamente do espaço.

Considerações finais

Podemos supor que, sendo a escola pública, a primeira instituição com a qual o aluno tem maior contato, a vivência nesta de um funcionamento não democrático, ou de uma democracia em que haja um espaço muito restrito para a participação dos alunos, leve à internalização de um modelo de impossibilidade de participação política, de uma visão de público como espaço gerido por poucos, de algo que está fora de alcance e não um espaço no qual o sujeito possa participar das decisões. É a escola, como instituição social, repetindo a estrutura social de dominação vigente ao invés de buscar sua transformação.

Foi com este cenário que nos deparamos quando começamos a atender famílias cujos filhos se recusavam a estudar ou sofriam constantes reclamações da escola por indisciplina. Percebemos também que, na imensa maioria dos casos, os problemas de comportamento na escola começavam quando havia mudança dos alunos da escola municipal para a escola estadual. O aluno de uma escola e outra era o mesmo, de forma que seria uma hipótese muito remota que este aluno mudasse, de repente, da “água para o vinho”, de extremamente educado e interessado passasse a irresponsável e indisciplinado. Qual a variável que mudou? A escola.

Os grupos implantados mostraram o quanto o contexto escolar é forte gerador de vulnerabilidade social e o quanto a reflexão crítica sobre a escola é importante para desculpabilizar pais e alunos pelos problemas escolares e fomentar o protagonismo. A construção de projetos semelhantes à experiência piloto apresentada mostra-se de grande relevância para o incentivo a participação ativa na sociedade como também para a prevenção/diminuição de conflitos familiares que tenham como processo gerador as queixas escolares decorrentes de uma escola antidemocrática e sem qualidade.

As limitações impostas pelas condições objetivas atuais para a transformação social em direção à igualdade social, as contradições das legislações no campo da Assistência Social e da Educação, colocam os profissionais engajados numa condição de trabalho muitas vezes paralisante que os faz ter empatia com a sensação de ausência de saída experimentada por seus usuários. É preciso trabalhar com os avanços, mas também apontar as lacunas da legislação para um aumento do potencial de ação dos trabalhadores dessas áreas.

Acreditamos que este trabalho teria um alcance maior se acrescentássemos, em moldes semelhantes, um Grupo de Professores e Funcionários Escolares - responsabilidade do âmbito da política da educação - acrescido ainda de um espaço posterior de discussão entre todos os atores escolares, incentivando-se uma mudança de postura da mútua culpabilização para a de formação de alianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R.A. *Gaiolas ou Asas – A Arte do Vôo ou a Busca da Alegria de Aprender*. Porto: Edições Asa, 2004.
- ARATANGY, L.R. *Desafios da Convivência*. São Paulo: Editora GENTE, 1998.
- BOCK, A.M.B. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. In: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M.A.M (Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. [p.79-103]
- BRASIL. *Constituição*. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20/05/2011.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em: 20/05/2011.
- _____. *Lei nº 9384, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 24/05/2011.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1997. 26p. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 24/05/2011
- _____. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2000. 109p. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 24/05/2011.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social/PNAS*. Resolução CNAS Nº 145, de 15 de outubro de 2004. Brasília: MDS, 2005, reimpresso em 2009. Disponível em: <<http://mds.gov.br/gestaodainformacao/biblioteca/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/politica-nacional-de-assistencia-social-2013-pnas-2004-e-norma-operacional-basica-de-servico-social-2013-nobsuas/Política Nacional de Assistencia Social 2013 PNAS 2004 e Norma Operacional Basica de Servico Social 2013 NOBSUAS.pdf/download>>. Acesso em: 20/05/2011.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais: Resolução nº109, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: MDS, 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Tipificacao%20Nacional%20de%20Servicos%20Socioassistenciais.pdf/view>>. Acesso em: 10/06/2011
- CENTRO DE REFERÊNCIA TÉCNICA EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS (CREPOP); CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Referências técnicas para atuação do(a) psicólogo(a) no CRAS/SUAS*. Brasília: CREPOP/CFP, 2007.
- CHECCHIA, A.K.A.; SOUZA, M.P.R. Queixa Escolar e Atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M.E.M; ANTUNES, M.A.M (Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. [p.105-137]

- DIAS (2000), O.E. Winnicott: agressividade e teorias do amadurecimento. *Natureza Humana*. v.2, n.1: São Paulo, jun. 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1517-24302000000100001&script=sci_arttext>. Último acesso em: 13/10/2012
- FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FRELLER, C.C et al. Orientação à Queixa Escolar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 2001. v. 6, n. 2, [p.129-134], jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a18.pdf>>. Acesso em: 25/05/2011.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 8 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação Social: Humilhação Política. In: SOUZA, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. [p.187-222]
- INOJOSA, R.M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. *Cadernos Fundap*, São Paulo, n. 22,2001. [p. 102-110]. Disponível em: <<http://www.fundap.sp.gov.br/publicacoes/cadernos/cad22/dados/Inojosa.pdf>>. Acesso em: 25/05/2011.
- LOMBARDI, J.C; SAVIANE, D; NASCIMENTO, M.(orgs). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas/SP: Graf.FE:HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm. Acesso em: 21/06/2011.
- LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80,2002. [p. 386-400]. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 24/05/2011
- MARX, Karl. *O capital*. Coleção Os economistas, vol 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. *Gestão de Condicionalidades*. Brasília: MDS, dez/2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/capacitacao/arquivos/apostilas/gestao-das-condicionalidades.pdf/>>. Acesso em: 20/05/2011.
-
- _____. Subsecretaria de Planejamento e Orçamento. *Nota Técnica sobre Financiamento da Assistência Social no Brasil*. Nota técnica: Brasília: MDS, dez/ 2010. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/gestaodainformacao/biblioteca/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/guias/folder.2011-03-24.5945822549/news_item.2011-03-24.7533939336> Acesso em: 06/10/2012
-
- _____. *O CRAS que temos O CRAS que queremos*. Volume 1 – Orientações Técnicas. Metas de Desenvolvimento dos CRAS, 2010-2011. Brasília, 2010.
-
- _____. Secretaria Nacional de Assistência Social. Orientações Técnicas sobre o PAIF, Vol 1. *O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília: MDS, 2012.
-
- _____. Secretaria Nacional de Assistência Social. Orientações Técnicas sobre o PAIF, Vol 2. *Trabalho social com famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF*. Brasília: MDS, 2012.
- MORAIS, M.L.S; SOUZA, B.P. (Orgs.) *Saúde e educação: muito prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

- OLIVEIRA, H.M.J. Cultura Política e Assistência Social: desafios à consolidação de uma singular política pública no âmbito da proteção social. *Ser Social*, Brasília, n.12,2003.[p.9-36]. Departamento de Serviço Social – Universidade de Brasília. Disponível em: <www.red.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/275/112>. Acesso em: 20/05/2011.
- PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PATTO, M. H. S. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PEQUENO, R.S.A. O Programa Bolsa-Família: seus efeitos econômicos e sociais na região Nordeste do Brasil. In: *I MOSTRA NACIONAL E I PRÊMIO NACIONAL DE ESTUDOS SOBRE O BOLSA FAMÍLIA*. [S.l]:UFRN, 2008. Disponível em: <<http://www.ipc-undp.org/mds.do?active=3>>. Acesso em 21/06/2011.
- PORTO EDITORA. Psicossocial. In: *Dicionário de Termos Médicos*. Portugal: Porto Editora, 2009. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/termos-medicos/psicossocial>>. Acesso em: 10/06/2011
- ROCHA, A.P. A instituição escola na sociedade dividida em classes: Uma construção histórica. *Serviço Social em Revista*, Vol 6, Número 2 , Universidade Federal de Londrina, Jan/Jun 2004. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_andrea.htm.
- SOARES FILHO, S. Brasil: A continuidade da política pão e circo ou é só impressão? IN: *Revista Estudos Jurídicos UNESP*, Franca, A. 14, n.19, p. 01-404, 2010. Disponível em: <<http://seer.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/viewFile/236/285>> Acesso em: 20/05/2011.
- SOBRAL, K.R. *Articulação entre assistência social e educação: Construindo elementos para um referencial teórico-prático de trabalho no CRAS junto a demandas de queixas escolares*. 2011.21f. Monografia (Curso Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SOUZA, B.P. *Apresentando a Orientação à Queixa Escolar*. In: Souza, B.P (org). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007[p.97-117]
- SOUZA, B.P ; SOBRAL,K.R. *Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar*. In: Souza, B.P (org). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007[p.119-134]
- SOUZA, M.P.R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 2001. 253f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.
- SPOSATI, A. Assistência social: de ação individual a direito social. IN: *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC* n. 10 – jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.esdc.com.br/RBDC/RBDC-10/RBDC-10-435-Aldaiza_Sposati.pdf, acesso em 06/10/2012.