

**III FÓRUM SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:  
Experiências Profissionais do Serviço Social em  
Diferentes Níveis e Modalidades da Política de  
Educação**

**UNESP – Universidade Estadual Paulista**

***Reitor***

Prof. Dr. Julio Cezar Durigan

***Vice-Reitor***

Profa. Dra. Marilza Vieira Cunha Rudge

***Pró-Reitor de Pós-Graduação***

Prof. Dr. Eduardo Kokubun

***Pró-Reitor de Pesquisa***

Profa. Dra. Maria José Soares Mendes Giannini

**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Câmpus de Franca**

***Diretor***

Profa. Dra. Célia Maria David

***Vice-Diretor***

Profa. Dra. Márcia Pereira da Silva

***Coordenadores do Evento***

Profa. Dra. Eliana Bolorino Canteiro Martins

Profa. Dra. Nanci Soares

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

***Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado***

***Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social***

Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira

***Departamento de Serviço Social***

Profa Dra Nayara Hakime Dutra

ELIANA BOLORINO CANTEIRO MARTINS  
NANCI SOARES  
NEY LUIZ TEIXEIRA DE ALMEIDA  
*(Organizadores)*

**III FÓRUM SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:  
Experiências Profissionais do Serviço Social em  
Diferentes Níveis e Modalidades da Política de  
Educação**

**unesp** 

Câmpus de Franca  
2016

### **Diagramação dos textos e Revisão**

Marília Borges Diogo  
Murilo Celli (STAEPE)

### **Conselho Editorial do Evento**

Eliana Bolorino Canteiro Martins  
Nanci Soares  
Ney Luiz Teixeira de Almeida

### **Presidente da Comissão Editorial Câmpus de Franca**

Profa. Dra. Célia Maria David

### **Comissão Editorial Câmpus de Franca**

Prof. Dr. Agnaldo de Sousa Barbosa  
Profa. Dra. Analúcia Bueno R. Giomettri  
Profa. Dra. Célia Maria David  
Profa. Dra. Cirlene Ap. Hilário da Silva Oliveira  
Profa. Dra. Elisabete Maniglia  
Profa. Dra. Helen Barbosa R. Engler  
Prof. Dr. Jean Marcel Carvalho França  
Prof. Dr. José Duarte Neto  
Profa. Dra. Josiani Julião Alves de Oliveira  
Prof. Dr. Paulo César Corrêa Borges  
Profa. Dra. Tânia da Costa Garcia  
Profa. Dra. Valéria dos Santos Guimarães

### **Endereço para correspondência**

Endereço: Av. Eufrásia Monteiro Petrágli, 900 – Jardim Antônio Petrágli  
Cep 14403-462 - Franca –SP-Brasil  
Telefone (016)3706-8700  
Endereço eletrônico / e-mail  
gepossedu@gmail.com

Fórum Serviço Social na Educação (3 : 2013 : Franca, SP)

III Fórum Serviço Social na Educação : experiências profissionais do  
Serviço social em diferentes níveis e modalidades da política de educação  
[livro eletrônico] / III Fórum Serviço Social na Educação, 27-29 de agosto  
2013, Franca, São Paulo, Brasil ; Eliana Bolorino Canteiro Martins,  
Nanci Soares, Ney Luiz Teixeira de Almeida (Organizadores). –Franca :  
UNESP-FCHS, 2013.  
440 p.  
ISBN: 978-85-7818-067-6  
1. Serviço social. 2. Educação. 3. Políticas públicas. 4. Ensino  
profissional. 5. Ensino superior. 6. Direitos humanos na educação.  
I. Martins, Eliana Bolorino Canteiro. II. Soares, Nanci. III. Almeida,  
Ney Luiz Teixeira de. IV. Título.  
CDD – 360

### **Índices para catálogo sistemático:**

1. Serviço social .....	360
2. Educação .....	370
3. Políticas públicas .....	320
4. Ensino profissional .....	378
5. Ensino superior .....	378

## APRESENTAÇÃO

O GEPESS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação objetiva a efetivação de estudos e pesquisas referentes à Política de Educação, a inserção e o trabalho do Assistente Social nos mais variados espaços socioocupacionais que compõem essa política setorial.

Compromissados com a luta em prol da educação pública de qualidade, para todos, como um direito social e, ciosos por desvelar as tramas da Política de Educação no contexto da contrarreforma do Estado e do rebatimento do ideário neoliberal, especificamente na política educacional, problematizando a inserção e o trabalho do Assistente Social neste universo, o GEPESS tem empenhado esforços para realizar bianualmente os Fóruns sobre Serviço Social na Educação.

O primeiro “Fórum Regional: Serviço Social na Educação” ocorreu nos dias dezesseis e dezessete de novembro de 2010, mesmo ano da criação do GEPESS. A expressiva participação de graduandos do Curso de Serviço Social, docentes, assistentes sociais e profissionais da educação das diversas regiões do Brasil, além do fecundo debate comprovou a demanda premente por dar continuidade aos fóruns com intuito de fortalecer o processo de reflexão sobre essa área de atuação profissional do Assistente Social. Apesar de remontar aos primórdios da profissão, contudo, nas últimas décadas determinada pela necessidade de qualificação da força de trabalho e a vinculação de estratégias de enfrentamento à pobreza à educação escolarizada há uma expansão do Serviço Social nesta política setorial.

Dessa forma, ocorre nos dias oito, nove e dez de novembro de 2012 o “II Fórum Serviço Social na Educação: Debate crítico – Política de Educação e questões societárias”. A riqueza dos debates e as propostas que emergiram do evento reafirmam a sua relevância e seu significado no âmbito das reflexões que tem ocorrido por parte da categoria profissional, principalmente com a mobilização dos órgãos representativos da categoria profissional de assistentes – conjunto CFESS/CRESS – Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social e ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa sobre Serviço Social.

A publicação que temos a grata satisfação de apresentar traz a compilação de parte significativa das reflexões acumuladas no decorrer do “III Fórum Serviço Social na Educação: experiências profissionais do Serviço Social em diferentes níveis e modalidade da política de educação” – realizado na UNESP/Campus de Franca (SP), no período de vinte e sete a vinte e nove de agosto de dois mil e treze, sendo que essa edição do Fórum contou com 277 participantes.

Considerando a densidade teórico-prática das palestras e comunicações orais, os anais do referido Fórum registrada esse material em forma de artigos que estão distribuídos nos seguintes eixos temáticos: I – Ensino fundamental; II – Ensino profissionalizante e educação de jovens e adultos; III – Educação superior; IV – Educação ética e direitos humanos; V – Educação e diversidade sexual; e VI – Dimensão sócio-educativa do serviço social.

Os eixos: ensino fundamental; ensino profissionalizante e educação de jovens e adultos e por fim o eixo educação superior, níveis e modalidades de ensino são tratados no bojo dos projetos educacionais contraditórios que tencionam a relação dos pólos antagônicos da sociedade capitalista: capital e trabalho. Os setores progressistas da sociedade brasileira, organizados em movimentos sociais coesos na luta em prol da garantia de 10% do PIB na educação, intencionam efetivar uma educação de qualidade e para todos e, simetricamente oposto, o capital, realinha o interesse na educação por diversos fatores destacando a possibilidade de otimizar a produtividade e o lucro, preparando os trabalhadores de acordo com o novo perfil

profissional exigido pelo mercado nesta nova fase de reestruturação do modo de produção capitalista. Ressaltam-se ainda outras frentes tais como: a educação utilizada como estratégia de enfrentamento a mundialização da pobreza (Chesnais, 1996), e também a transformação da educação em ‘mercadoria’ (processo de privatização da educação) tornando-se um negócio altamente lucrativo. A problematização dessas, dentre outras determinações, são contempladas nos referidos eixos temáticos.

O eixo: Educação, ética e direitos humanos juntamente com o eixo: educação e diversidade sexual faz-nos repensar a “ética como momento da práxis humana em seu conjunto” (Luckács, 2007, p. 79) dirigindo a transformação dos homens entre si, de seus valores, comportamentos para que seja possível materializar os princípios norteadores do Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais. Portanto, à discussão sobre direitos humanos, diversidade sexual e educação instigam os leitores a uma reflexão ética, contribuindo efetivamente com o posicionamento dos assistentes sociais e educadores nas questões pertinentes a política educacional.

Enfim, o conteúdo dessa publicação revela a riqueza do material sobre a política de educação e a inserção dos assistentes sociais nesta política setorial, dando visibilidade as prioridades das demandas sociais e desafios enfrentados pela profissão de Serviço Social na área da educação. É importante ressaltar a diversidade dos sujeitos que compõem esta publicação: assistentes sociais, supervisores, professores e alunos, de graduação e pós-graduação, pesquisadores, extensionistas, profissionais de diversas áreas afins, vindos de diferentes regiões do país: São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe, Rio Grande do Sul, Brasília, Goiás, Minas Gerais, Bahia, e Paraná, ganhando uma enorme repercussão no cenário nacional e que revelam sob diversos prismas o amplo espectro de possibilidades da contribuição do Serviço Social no âmbito da educação.

A todos os nossos sinceros agradecimentos.

Os Organizadores

## PREFÁCIO

Pensar a política de educação no Brasil hoje constitui uma tarefa intelectual e política das mais urgentes e necessárias e que vem sendo realizada em diferentes regiões e por vários grupos profissionais. O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE) tem protagonizado um esforço coletivo nesta direção há alguns anos. A presente obra reúne as reflexões de intelectuais e profissionais que atuam na política de educação, socializadas no “III Fórum Serviço Social na Educação: experiências profissionais do Serviço Social em diferentes níveis e modalidades da política educacional”, realizado em Franca, São Paulo na UNESP no ano de 2013 e que agora vem a público.

A riqueza das publicações revelam enfoques provocativos e inquietações sobre a política de educação a partir de uma trajetória que se amplia a cada dia: a da inserção de assistentes sociais nesta política social setorial. As assistentes sociais que atuam cotidianamente na educação básica ou na educação superior, no campo de educação popular e na interface da política educacional com as demais políticas públicas experimentam os desafios da consolidação da educação como direito humano, subjetivo e social em toda a sua abrangência. Parte deste percurso é aqui reproduzido na forma de apontamentos sobre as experiências e sobre os rumos da educação pública em quase todas as regiões do país. Esteja a experiência vinculada ao nível federal, estadual ou municipal, assim como à esfera pública ou privada.

O papel do GEPESSE tem sido pioneiro neste sentido, visando fortalecer os diálogos entre as assistentes sociais e os demais profissionais da política educacional numa clara e objetiva construção política: a do fortalecimento das ações coletivas. A continuidade dos fóruns tornou-se um elemento crucial para a difusão das práticas, a socialização das reflexões e a promoção de um permanente diálogo interdisciplinar.

O III Fórum se estruturou a partir dos níveis e modalidades que caracterizam a política de educação abrindo um leque de reflexões sobre as experiências profissionais das assistentes sociais a partir de suas inserções no ensino fundamental, na educação profissional e tecnológica, na educação superior, mas também a partir de aproximações acerca da educação e os campos dos direitos humanos, da diversidade sexual e da dimensão socioeducativa do trabalho profissional. Conhecer as experiências e abrir um espaço de crítica de forma respeitosa e séria não é uma tarefa fácil, mas se impôs como pauta integrante da agenda do GEPESSE.

Apresentamos, assim, esta obra como uma construção coletiva: primeiro em razão da função política e acadêmica do GEPESSE, enquanto espaço institucional de troca e produção intelectual; segundo em decorrência da forte e compromissada adesão daqueles que participam e participaram dos fóruns até então realizados, transformando-os em um momento rico de reflexão e crítica; e, terceiro, pela manifesta presença e interesse dos demais profissionais, intelectuais e movimentos vinculados ao campo educacional, reconhecendo, deste modo o Serviço Social como um importante interlocutor. Neste sentido, convidamos todos a uma leitura atenta dos textos como forma de conhecimento da realidade de uma política pública a partir da ação e preocupação de um seus agentes: as assistentes sociais.

O cenário atual da educação no país tem se caracterizado pela prevalência de lógicas produtivistas e de alcance dos indicadores internacionalmente cobrados pelos organismos multilaterais. A educação pública tem sido pensada e gerenciada por padrões oriundos da esfera privada, reduzindo o alcance do que deveria encerrar a palavra “público”. O assalto privado e, nele o mercantil, agudiza as desigualdades sociais e educacionais sobre o disfarce de índices que não representam um projeto de formação humana, apenas reatualizam sobre novas bases ideológicas e discursos gerenciais a teoria do capital humano.

A dimensão instrumental da educação no esforço de apaziguamento social, controle ideológico e formação para o trabalho abstrato que marca a educação na sociedade capitalista precisa ser conhecida, desvelada, enfrentada nos diferentes espaços em que a política de educação se materializa. Ainda que esta não seja uma tarefa exclusiva aos assistentes sociais que atuam na educação, dela não podemos fugir. Estão postos, nesta obra, alguns percursos deste desafio coletivo. Boa leitura a todos.

Niterói, maio de 2015.  
Ney Luiz Teixeira de Almeida



# SUMÁRIO

## EIXO 1 ENSINO FUNDAMENTAL

<b>A ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E OS DESAFIOS PARA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL</b> Andréia da Silva LIMA.....	17
<b>O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MARISTA CHAMPAGNAT DE VARGINHA</b> Adriana Batista de PAIVA .....	29
<b>SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL</b> Danielle Aranha FARIAS .....	39
<b>SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: PENSANDO A INSERÇÃO PROFISSIONAL</b> Elane Machado Alves PIRES Renata Nascimento da SILVA .....	49
<b>SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR: O PERFIL DOS PROFESSORES MEDIADORES DE FRANCA/SP</b> Eliana Bolorino Canteiro MARTINS Isadora Gozález MARCHESINI Marília Borges DIOGO Rosilene Maria RODRIGUES.....	57
<b>SERVIÇO SOCIAL NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO</b> Eliana Bolorino Canteiro MARTINS Rosilene Maria RODRIGUES.....	73
<b>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS</b> Francine HELFREICH .....	89

**OTRABALHODOASSISTENTE SOCIALNAEDUCAÇÃOEMDEBATE: EDUCAÇÃO POPULAR**

Francine HELFREICH ..... 101

**O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Juliana Dal-Bello de Sousa LIMA ..... 113

**PROGRAMAS DE BOLSAS AUXÍLIO NO ENSINO BÁSICO E SERVIÇO SOCIAL: PENSANDO CAMINHOS**

Marcia Regina CORAIS

Renata Nascimento da SILVA

Simone Eliza do Carmo LESSA ..... 121

**EIXO 2**

**ENSINO PROFISSIONALIZANTE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**O HISTÓRICO DÉFICIT DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, O PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Almir MANTOVANI

Hilda Maria Gonçalves da SILVA ..... 133

**EDUCAÇÃO E DIREITO SOCIAL: O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSP**

Eunice Teresinha FÁVERO

Juliana Fernanda da SILVA ..... 145

**O TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM DEBATE CRÍTICO**

Fábio dos SANTOS ..... 153

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS OPORTUNIDADES NO MERCADO DE TRABALHO**

Sheila Batista e SOUZA ..... 163

**EIXO 3**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**AS CONSEQUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO (A) ASSISTENTE SOCIAL**

Adriana GIAQUETO

Ana Flávia Luca de CASTRO

Bianca Nogueira MATTOS

Iara Maki Endo MARUBAYASHI..... 175

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS: PERSPECTIVAS E LIMITES PARA ATUAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL**

Amanda Silva BELO..... 183

**POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE PRÉVIA DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM**

Célia Maria DAVID

Mireille Alves GAZOTTO ..... 195

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA VIDA SOCIAL E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DILEMAS, LUTAS E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL CONTEMPORÂNEO**

Cirlene Ap. Hilário de Oliveira da SILVA

Lesliane CAPUTI ..... 205

**DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

Cirlene Ap. Hilário da Silva OLIVEIRA

Élidi Cristina TINTI

Fabiana de Barros BUENO

Letícia Terra PEREIRA .....211

**AGNES HELLER, COTIDIANO E INDIVIDUALIDADE - UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA**

Renato Tadeu VERONEZE ..... 219

**A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DA POLÍTICA EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Simone Giglio PAURA..... 231

**EIXO 4**

**EDUCAÇÃO ÉTICA E DIREITOS HUMANOS**

**O DIREITO DE EDUCAÇÃO NEGADO AOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS**

Bárbara Oliveira ROSA

Helen Barbosa Raiz ENGLER..... 241

**IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA**

Marise Nunes de MELO ..... 249

**EIXO 5**

**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SEXUAL**

**EXPRESSÕES SEXUAIS DIFERENCIADAS: LIBERDADE E EXPERIÊNCIAS QUE NÃO PODEM SER NEGADAS**

Renato Tadeu VERONEZE ..... 261

**EIXO 6**

**DIMENSÃO SÓCIO-EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL**

**A ARTE COMO INSTRUMENTAL NA DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL**

Ana Flavia Luca de CASTRO

Bianca Nogueira MATTOS

Eliana Bolorino Canteiro MARTINS..... 275

**A DIMENSÃO SÓCIO-EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO**

Angelita Márcia Carreira GANDOLFI

Djanira Soares de Oliveira e ALMEIDA..... 283

**ESCOLA E VIOLÊNCIA: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA O SERVIÇO SOCIAL**

Bruno Moutinho DINAU

Jurema Alves PEREIRA ..... 293

**ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: DIMENSÕES DO TRABALHO PROFISSIONAL**

Caroline de Melo MENDES

Marise Nunes de MELO ..... 307

**O SERVIÇO SOCIAL E O USO DA NATUREZA**

Célia Maria DAVID

Enilda Maria LEMOS

Maria de Fátima LEMOS ..... 319

**GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Eliana Bolorino Canteiro MARTINS

Isadora González MARCHESINI

Jaíne de PROENÇA

Joice Sousa COSTA ..... 327

**A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO**

Fabio Perboni

Maria Cristina de SOUZA ..... 337

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DA AÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO CREAS GUARULHOS/SP**

Greyce Kelle de Oliveira NEVES ..... 345

**A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COM FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA**

Jaíne de PROENÇA

Laís Vila Verde TEIXEIRA

Nayara Hakime Dutra OLIVEIRA ..... 355

**DO LADO DE LÁ: ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS QUE ATUAM COM JOVENS NA CIDADE DE SÃO PAULO**

Jaqueline Conceição da SILVA ..... 365

**BRINCADEIRAS, HISTÓRIAS E SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA**

Jucelene Ramos da SILVA

Jurema Alves PEREIRA ..... 381

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A SITUAÇÃO DE POBREZA NAS ESCOLAS**

Kelma Jaqueline SOARES ..... 395

**A INCLUSÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA**

Lucinei Gasparina da SILVA

Valdirene Beatriz CARDOSO ..... 409

**UNATI - UM ESPAÇO COLETIVO QUE VISA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

Nanci SOARES ..... 423

**A DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Soraya Magalhães PELEGRINI ..... 431

**EIXO 1**  
**ENSINO FUNDAMENTAL**





# A ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E OS DESAFIOS PARA ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Andréia da Silva LIMA\*

## INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte integrante do terceiro capítulo da dissertação apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em setembro de 2013, intitulada “As Racionalidades do Processo de Trabalho do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (Proinape) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)”. Para o objetivo desse fórum e dessa mesa estaremos apresentando a forma de organização da SME/RJ.

Entendemos que como cada política social se organiza em determinado momento histórico é permeado por diversas racionalidades. Assim, partimos da compreensão de que a ideia de racionalidade deriva da razão, do modo como se compreende a realidade e a partir do qual as ações humanas e sociais se estruturam teleologicamente para atingirem determinadas finalidades. Portanto, está ligada à lógica a qual está submetida a organização de um serviço à população, como por exemplo, no caso das políticas públicas. E, a partir da análise das racionalidades que estão em disputa na organização da SME/RJ pretendemos apontar as diversas ações empreendidas no trabalho do/a assistente social na educação municipal carioca e suas intencionalidades.

Nossa linha de argumentação parte da compreensão do Serviço Social como trabalho com base na teoria marxiana, uma discussão que se gestou a partir da década de 1980 trazidas por Yamamoto, e desde então o debate vem se aprofundando<sup>1</sup>. Desta forma, a autora considera o Serviço Social como uma “[...] *especialização do trabalho coletivo, dentro da divisão social e técnica do trabalho, participe do processo de produção e reprodução das relações sociais.*” (IAMAMOTO, 2001, p. 83-84, grifo nosso).

O Serviço Social é considerado uma profissão liberal, porém sua autonomia é relativa, pois parte considerável dos meios e instrumentos necessários ao desenvolvimento do trabalho no qual atua o/a assistente social não o pertencem, mas sim ao seu órgão empregador. Segundo Yamamoto (2001) não existe um processo de trabalho exclusivo ao Serviço Social, pois o trabalho é uma atividade humana, que só pode ser realizada por pessoas. Assim, quem trabalha é o/a assistente social e o/a mesmo não trabalha sozinho.

Ou seja, não há um processo de trabalho do Serviço Social, o que existe são processos de trabalho nos quais se inserem um conjunto de profissionais que atuam coletivamente junto às expressões da questão social, que são recortadas e definidas socialmente pelo Estado, pelo empresariado, pelas políticas sociais e suas instituições prestadoras de serviços sociais.

Assim, nossa discussão partirá da organização da política educacional carioca que tem se centrado na lógica gerencial a partir das tendências de racionalização da política

---

\* Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>1</sup> Esse debate se intensificou nas discussões sobre a reforma curricular promovida pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) – atualmente Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que culminou nas Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social em 1996. Porém, o tema não é consenso e alvo de debates atuais.

educacional apregoada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). No qual programas e projetos com o objetivo de alcance de índices demandados pelos organismos internacionais tem sido privilegiados. Para, assim, a partir dessa análise compreender os limites e possibilidades impostos ao trabalho do/a assistente social na SME/RJ.

## **AS TENDÊNCIAS DE RACIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA**

A organização da educação na perspectiva que hoje o MEC apresenta é parte constituinte do processo de contrarreforma do Estado que tem como uma de suas bases de sustentação a proposta de “reforma” da administração pública, na qual prevalece uma perspectiva de racionalização das políticas públicas a partir da adoção de uma lógica gerencial que não vê diferenças entre a administração pública e a privada. Uma lógica que foi sedimentada nos dois governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, com poucas mudanças, adotadas no governo Lula, que apesar de todas as críticas ao governo anterior, fez alianças políticas com o empresariado e com partidos que não tinham um percurso político voltado para os interesses da classe trabalhadora que sempre foi a bandeira política do Partido dos Trabalhadores (PT). No governo Dilma, também, observamos a continuidade dessa lógica<sup>2</sup>.

Desta forma, o Brasil aderiu à modernização pautada na dependência dos países periféricos sobre os países centrais. Um processo que se apresenta nas pautas das diversas Conferências Internacionais, onde as mesmas se alinham aos objetivos de movimentos sociais, porém organismos multilaterais<sup>3</sup> com suas manobras neoliberais conseguem travestir pautas progressistas em recomendações que privilegiam a iniciativa privada e desresponsabilizam o Estado.

Assim, as recomendações organizadas pelos países centrais se apresentam para os países periféricos, como o Brasil, como receituários metodológicos a serem cumpridos. Essa é uma das características do neoliberalismo que hoje está pautada a partir do sistema financeiro se materializa nas diversas conferências internacionais nos anos de 1990<sup>4</sup> que estabeleceram orientações a serem seguidas por diversas nações periféricas em busca de um desenvolvimento

---

<sup>2</sup> No entanto, não podemos desconsiderar algumas diferenças entre o governo PSDB e o governo PT onde os movimentos sociais não são mais considerados espaços demoníacos, a posição do governo sobre a privatização não é tão extensiva quanto antes e se adotou uma série de programas sociais voltados ao enfrentamento da pobreza.

<sup>3</sup> O processo de mundialização do capital, ao longo dos anos 1990, produziu uma agenda ampla a partir das demandas geradas pela nova ordem econômica e política que foi incorporada pelos organismos multilaterais, pautando os debates dos fóruns mundiais e regionais promovidos, sobretudo pela Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, além do Banco Mundial – conforme já destacamos –, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), representando as agências de financiamento, como também os órgãos de cooperação técnica como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) influenciaram decisivamente a política de educação no Brasil (ALMEIDA, 2011, p. 14).

<sup>4</sup> Dentre elas, destacamos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como a Conferência de Jomtien, em função do local onde foi realizada (Tailândia, em 1990); a Cimeira Mundial em Favor da Infância (Nova York, em 1990); a Conferência Mundial de Direitos Humanos (Viena, em 1993); a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (Copenhague, em 1995); e a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, em 1995) (ALMEIDA, 2011, p. 14-15).

social e econômico no patamar das nações de capitalismo central. Essas conferências impactaram na organização da política educacional, que foi legada ao um espaço periférico na Assembleia Constituinte e tendo suas legislações pós Constituição Federal de 1988 como as últimas a serem aprovadas e assim sofrendo mais intensamente as intervenções neoliberais.

Mas, não podemos desconsiderar que as legislações educacionais também são fruto de lutas políticas dos movimentos sociais em prol da educação pública, laica e de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por exemplo, apresentou avanços incluindo em seu texto a educação infantil e a educação especial como áreas da política educacional (ALMEIDA, 2011). Áreas que travaram mobilizações diversas para serem incluídas e enxergadas como parte do processo educativo e não como assistência aos que não tem a capacidade de aprender. Porém, a organização da educação brasileira foi se formando dentro de um contexto neoliberal de pressão dos organismos internacionais em portarias e resoluções pós LDB e assim se moldando aos preceitos neoliberais de contrarreforma estatal que se apresentou mais acentuado no governo FHC e se manteve na estrutura política dos governos Lula e Dilma.

O governo Lula lança o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um documento que apresenta um conjunto de programas e ações que contribuem para a materialização de uma forma de condução da política. Apresentando não só metas, mas também as formas de monitoramento e avaliação dessas metas a partir de seus programas e projetos voltados para todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Com um discurso de organização da educação infantil à pós-graduação, onde todos estão interligados na busca da qualidade da educação e desempenho do Brasil em relação aos países centrais.

O PDE tomou como texto final o elaborado pelo Compromisso Todos Pela Educação, realizado em 2006 e construído por diversas instituições sociais ligadas ao empresariado<sup>5</sup>. Um movimento que se declarou como uma iniciativa da sociedade civil preocupada com a educação e chamando todos os setores para essa discussão. Esse foi um evento organizado por instituições sociais ligadas a grandes empresas que apresentaram suas estratégias para uma educação de qualidade. A *expertise* dessas instituições é o planejamento estratégico, a qualidade total, as metas, o monitoramento e avaliação de ações realizadas pelo braço social das empresas capitalistas. Assim, são elas que “ensinam” através de seus especialistas o Estado a atender as orientações das agências multilaterais.

O PDE estabelece o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) que a partir de indicadores objetivos define um conceito numérico ao país, aos Estados, aos Municípios e a cada escola. No qual cada aluno é avaliado a partir da Prova Brasil<sup>6</sup>, um teste objetivo, aplicado por uma empresa contratada – e não pelo professor ou funcionário da escola ou da prefeitura.

---

<sup>5</sup> “[...] esse movimento constitui-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.” (SAVIANI, 2009, p. 32).

<sup>6</sup> A Prova Brasil é aplicada aos alunos do quinto e nono anos do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio. São provas padronizadas e questionários sócio-econômicos. A média dessas provas é que subsidiam a o IDEB. O PDE também instituiu o Provinha Brasil aplicado aos alunos do segundo ano do ensino fundamental e é definido como uma diagnose da alfabetização para os gestores municipais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [2013a], online).

E, a partir desse resultado junto com o Educacenso<sup>7</sup> que aponta a movimentação individual dos alunos através de dados de evasão, infrequência, promoção e retenção. Desta forma, é definido o IDEB que é divulgado a cada dois anos.

O IDEB, assim, é o índice de avaliação da educação, no qual o país busca alcançar o conceito 6, que é a média da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa meta é prevista para 2021, ano do bicentenário de independência do Brasil. Em 2005, primeiro ano do IDEB a média brasileira foi de 3,8. Em 2011 o Brasil ultrapassou a meta, que era de 4,6 alcançando 5 na média do IDEB (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, [2012], online) para os anos iniciais do ensino fundamental.

Todo o processo que envolve a consolidação do IDEB expressa um modelo de avaliação e de gestão da política educacional. Com um discurso da participação de todos na melhoria da educação, com “transparência” na divulgação em cada escola e na consulta por qualquer cidadão através da Internet (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, [2013], online). Mas, esse discurso vem atrelado à competitividade entre escolas, alunos e professores além da participação da família. Participação não em relação à construção de um projeto político pedagógico voltado para a formação de sujeitos críticos e emancipados capazes de construir e superar a educação que temos atualmente, mas na qualidade de consumidora de um serviço que deve cobrar os bons resultados da escola, já que deposita na escola um produto inacabado e que cabe a educação transformá-lo em um cidadão competitivo e ciente dos seus direitos de consumidor. Ou seja, um homem que se aproprie do discurso próprio à sociabilidade burguesa.

[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do [...] ‘método da qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do Compromisso Todos Pela Educação espera do PDE lançado pelo MEC. (SAVIANI, 2009, p. 45).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB apresentam responsabilidades diferenciadas para cada ente federativo em relação tanto a organização quanto ao financiamento das ações educacionais. Apesar da tendência do ensino fundamental estar historicamente sob a responsabilidade estadual, e principalmente municipal, essa dualidade permaneceu inalterada nos diversos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação. Essa questão vem sendo enfrentada através de uma racionalidade financeira, iniciando-se pela aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF) e se ampliando do o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). A corrida pela municipalização ocorreu devido à nova lógica de financiamento apontada pelo fundo e pela pressão das secretarias estaduais de educação para que os municípios assumissem os anos iniciais do ensino fundamental.

---

<sup>7</sup> O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2013b], online).

Nesse contexto, Saviani (2009) afirma que o PDE é a materialização dessa lógica afiançada pelos grupos empresariais pertencente ao Compromisso Todas Pela Educação. Porém, acreditamos que mesmo através da burocracia estatal que apresenta uma hierarquia, onde o empregador determina e organiza o processo de trabalho coletivo, há espaço para ações que contribuam com um contra-hegemonia. Mas, para que haja a materialização dessas ações no cotidiano profissional é necessária uma análise dialética do movimento da realidade partindo de como o fenômeno se apresenta que oriente ações de cunho político, ultrapassando a perspectiva hegemônica da ampliação do acesso para a da universalização, a da participação comunitária para a da gestão democrática e a da educação como bem de consumo para a de direito social.

Frigotto (2010) aponta três mecanismos articulados que são utilizados junto as secretaria estaduais e municipais de educação a partir da lógica mercantil junto ao espaço público educacional. A primeira é a ideia da ineficiência do público frente ao privado, assim as organizações da sociedade civil ligadas a grandes empresas são convidadas a adentrarem o chão da escola. E, sua função é definir o conhecimento necessário a um tipo de aluno, que pertence à classe subalterna, e formar professores com seus métodos próprios e prontos. Apresentando, assim, critérios de avaliação que buscam o controle de alunos e professores. Outro mecanismo, que está aliado ao primeiro, é a lógica tecnicista aplicada ao trabalho docente, onde são apresentadas métodos e técnicas específicas colocadas ao professor com o objetivo melhorar o desempenho do aluno. E, finalizando o autor apresenta o terceiro mecanismo que contribui para o sucesso dos dois anteriores, que é a lógica da premiação. Assim, os professores são premiados a partir da sua produtividade, e a mesma é medida através de institutos ou organizações privada.

Compartilhamos dessa análise de Frigotto e dentro do nosso estudo vemos esses três mecanismos se materializarem nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Assim, a partir desse contexto geral vamos apresentar como a SME/RJ se organiza dentro da lógica mercantil.

## **A ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO**

A SME/RJ tem a maior rede de escolas da América Latina (RIO DE JANEIRO, online), sendo responsável pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos ofertadas em 1074 (mil e setenta e quatro) unidades escolares, 249 (duzentas e quarenta e nove) creches públicas em horário integral, 169 (cento e sessenta e nove) creches conveniadas<sup>8</sup> e 108 (cento e oito) Espaços de Educação Infantil<sup>9</sup>. Desde 2009, o Rio de Janeiro está sob o comando de Eduardo Paes que nomeou como secretária de educação Claudia Costin<sup>10</sup> e como forma de gerenciar a SME/RJ aderiram a política estabelecida pelo MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, online), utilizando

---

<sup>8</sup> Creches comunitárias que são conveniadas a SME.

<sup>9</sup> Espaços criados no governo atual que são responsáveis pela Educação Infantil da Creche até a Pré-Escola.

<sup>10</sup> A Secretária Municipal de Educação, Claudia Costin, tem como formação Administração de Empresas pela Fundação Getulio Vargas, mestrado em Economia e doutorado em Gestão. Em sua carreira política foi Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado do governo FHC (1995 a 2002), vice-presidente da Fundação Vitor Civita, Secretária de Previdência Complementar do Ministério de Previdência Social e Secretária de Cultura do Estado de São Paulo. Além da carreira internacional como gerente do Banco Mundial para a América Latina na área do Setor Público e Combate à Pobreza. Ou seja, uma profissional das finanças e que vem utilizando sua formação junto ao setor público, em instituições sociais ligadas a empresas, ao Banco Mundial e sendo consultora para alguns governos africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

o IDEB como índice que mede a qualidade da educação carioca. E, também estabelecendo programas e avaliações próprias.

Atualmente a SME/RJ possui 33 (trinta e três) ações e programas<sup>11</sup> e é através desses dispositivos que a razão instrumental se expressa numa administração gerencial da educação. No qual alguns desses programas e ações se organizam de forma a mobilizar recursos necessários à elevação dos índices educacionais. Dentro dessa lógica vão se criando centros de excelência escolares na cidade do Rio de Janeiro. Essa perspectiva se apresenta nos Espaços de Educação Infantil (EDI); nas Casas de Alfabetização; no Primário Carioca; no Ginásio Experimental Carioca; no Ginásio Experimental Olímpico e no Programa Escola do Amanhã. Mas é uma realidade das escolas estarem se transformando nesses locais especializados com o objetivo da melhoria do desempenho. Através de lógica que prevê ampliação ao invés de universalização.

Os EDIs são espaços que atendem crianças de seis meses a 5 anos e 11 meses de idade, que são estimuladas a aprendizagem a partir de materiais próprios e profissionais preparados para lidar com essa nova concepção da primeira infância. As Casas de Alfabetização são escolas responsáveis pelos 1º, 2º e 3º anos de escolaridade com o foco na alfabetização no tempo certo, formação de profissionais e materiais próprios. Após essa primeira fase os alunos são encaminhados ao Primário Carioca que tem como responsabilidade os 4º e 5º anos. Essa forma de organização do sistema de ensino vem tentando ser implementada nas escolas que tem apresentando resistência tanto dos funcionários como dos pais. Pois, colocar seu filho na escola na educação infantil e lá ele permanecer até o 9º ano e nesse espaço físico e de tempo além da aprendizagem são formados vínculos e reconhecimento como comunidade escolar. O Primário Carioca não está publicizado e nem apresenta materiais disponíveis para acesso público, mas as Casas de Alfabetização já possuem cadernos pedagógicos específicos<sup>12</sup>.

Nos cadernos pedagógicos são encontrados as orientações e conteúdos a serem trabalhados em cada ano da escolarização formal ou em cada programa e projeto organizado pela prefeitura. Esses cadernos são na verdade apostilas, distribuídas a cada bimestre a todos os alunos da rede municipal. Eles têm o objetivo de preparação para as provas que são organizadas pela prefeitura ou para Prova Brasil. Assim, no processo ensino-aprendizagem o professor é o profissional que materializa as orientações e conteúdos previamente determinados para todo o município. Nesse sentido, o professor acaba por se tornar no processo de trabalho da escola como um objeto que não planeja, executa e avalia sua aula a partir de uma realidade. Ou seja, o instrumento, nesse caso os cadernos pedagógicos, tem centralidade no processo de trabalho

---

<sup>11</sup> Ações e programas da SME/RJ: “Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire”; “Turno Único”; “Ginásio Experimental Olímpico”; “Programa Rio Criança Global”; “Programa Saúde nas Escolas”; “Ginásio Carioca”; “Escolas do Amanhã”; “Educopédia”; “Melhoria da Gestão Escolar”; “Reaprender a ouvir- Capela Magdalena”; “Polo de Educação Pelo Trabalho”; “Orquestra de Vozes Meninos do Rio”; “Mostra Municipal de Dança”; “Jogos Estudantis”; “Proinfantil”; “Primeira Infância Completa (PIC)”; “Tecendo Redes por um Planeta Saudável”; “Centro de Educação Ambiental do Parque Nacional da Tijuca (CEAMP)”; “Programa de Orientação Sexual e Prevenção ao Uso de Drogas”; “Atitude Positiva - Prevenção DST/HIV”; “Ônibus da Liberdade”; “Festival da Canção das Escolas Municipais (FECM)”; “Escola de Bamba”; “Projeto RIOZOO”; “Merenda nas Escolas”; “Apoie uma Escola/Creche”; “Rio, uma cidade de leitores”; “Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI)”; “Educação de Jovens e Adultos” e “Visita ao Planetário”.

<sup>12</sup> Os cadernos pedagógicos são construídos pela SME e são divididos por disciplinas, Educação Infantil Casa de Alfabetização, Nenhuma Criança a Menos, Nenhum Jovem a Menos e são distribuídos aos alunos a cada bimestre. Além do livro didático o caderno pedagógico é utilizado e construído a partir de descritores apontados na Prova Brasil. A Prova Rio é construída a partir dos cadernos pedagógicos.

e não a relação que se estabelece entre professor e aluno. Uma transposição do processo de trabalho empresarial para a esfera educativa pública, uma característica da subsunção dos serviços públicos a administração privada.

Essa forma de organização do processo de trabalho nas escolas tem propiciado uma forma de se pensar a educação a partir de complexos de *expertise*. E, é nessa esteira que estão os Ginásios Experimentais Cariocas (GEC) que são pensados a partir de três eixos: excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação para valores. São utilizados recursos pedagógicos apoiados em novas tecnologias e apostilas estruturadas em conteúdos e exercícios. Dentro dessa mesma linha são pensados os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO) onde é pensada a formação de Atletas, em consonância com a cidade sede das Olimpíadas 2016. E, o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE) que é especializado na formação de alunos em novas tecnologias educativas baseada na informática. Os GECs também são organizados a partir de orientações e conteúdos previstos nos cadernos pedagógicos específicos.

Já o Programa Escola do Amanhã que está em 155 escolas situadas em áreas conflagradas ou recém-pacificadas da cidade foi o primeiro programa dessa gestão, com foco específico no desempenho escolar através de ações que congreguem educação, saúde, assistência social, esporte, arte e cultura, além de *metodologias inovadoras de ensino* em tempo integral, tendo no contra turno atividades culturais, esportivas e pedagógicas. São escolas que congregam diversos projetos que se alinham na perspectiva da intersectorialidade restrita a ações específicas junto aos alunos e suas famílias e não numa perspectiva de se pensar formas de organização dos serviços que contribuam para uma racionalidade emancipatória junto a esse público.

A ação de saúde nas Escolas do Amanhã são realizada por meio do Programa Saúde na Escola (PSE) que se configura com um atendimento de promoção de saúde, atendimento inicial, detecção e encaminhamento de alunos que apresentem a necessidade de atendimento junto à rede municipal de saúde além da articulação junto as Clínicas da Família. Esse programa é administrado pela Organização Social Instituto de Atenção Básica e Avançadas a Saúde (IABAS).

As ações de educação para tempo integral são realizadas atividades através do Programa Mais Educação do governo federal<sup>13</sup>, que iniciou-se nas Escolas do Amanhã e hoje vem se ampliando para todas as escolas da rede. Essas atividades são organizadas por cada escola que onde diversas oficinas são oferecidas aos alunos. Mas, a ampliação do turno escolar não trouxe mais professores ou um espaço voltado para receber essas oficinas. Assim, as escolas contam com a mesma quantidade de professores e merendeiras para dar conta, por exemplo, do lanche que o Mais Educação prevê. As merendeiras agora devem organizar o almoço do turno da manhã e da tarde e nesse intervalo dispor o lanche para os alunos que complementam seu horário no espaço escolar com o Mais Educação. E, quanto a espaço físico a escola tem que dispor de salas de aula ou quadras poliesportivas que possibilitem as atividades. E, para isso se utilizam de tabelas com os horários dos professores e do Mais Educação para acomodar tudo que chega na escola.

Outra ação da SME/RJ na esteira do desempenho escolar é o Programa de Reforço Escolar que congrega um conjunto de projetos que tem a finalidade de reduzir o atraso escolar

---

<sup>13</sup> O Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, online)

e acelerar os estudos. Esses projetos são: I) Realização 1; Realização 2 e Aceleração 1 em parceria com o Instituto Ayrton Senna; II) Aceleração 2 A e Aceleração 3 em parceria com a Fundação Roberto Marinho e III) Nenhuma Criança a Menos 4º ano e Nenhum Jovem a Menos 7º ano que são iniciativas da própria SME/RJ (SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, 2013b, online). Essas turmas são formadas em diversas unidades escolares a partir da diagnose e acompanhamento realizado junto aos alunos durante todo o ano. Se alguma escola não tiver o quantitativo de alunos o suficiente para formar uma turma, as famílias são convencidas a transferir o aluno para uma outra escola que tenha alguma turma de projeto.

Os projetos do Programa de Reforço Escolar têm como objetivos a correção do fluxo idade-série e da alfabetização para os que não se apropriaram na idade certa ou “analfabeto funcionais”. São voltados para alunos que deveriam estar no 3º, 4º, 6º, 7º, 8º anos a depender do objetivo do projeto e é realizado no turno. Ou seja, os alunos vinculados a esses projetos não participam das avaliações da rede e do MEC, pois não estão nas turmas as quais os testes são aplicados<sup>14</sup>. Esses alunos não estão enturmados na organização seriada da SME, mas sim em projetos do Programa de Reforço Escolar que são vinculados a Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna que possuem suas próprias metodologias, materiais e formação dos professores regentes do município para a aplicação dos instrumentos apresentados. E, a partir dessa experiência que vindo sendo realizada desde 2009 com os Projetos de Realização e Aceleração a prefeitura organizou seu próprio projeto nos mesmos moldes que é o Projeto Nenhuma Criança a Menos e Nenhum Jovem a Menos (SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, [2013a], online)

A prefeitura do Rio através do seu Planejamento Estratégico atribuiu metas e indicadores de avaliação para várias secretarias e a premiação do 14º salário para as secretarias que alcançassem as metas previstas. A SME/RJ a partir de 2009 aderiu ao IDEB e foi a primeira secretaria a receber o 14º salário. Mas não toda a SME/RJ, apenas as escolas que atingiram a meta. Como o IDEB é medido a cada dois anos a SME/RJ atribui um índice interno o IDERIO (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro). O IDERIO é uma avaliação externa aplicada aos alunos do 3º e 7º anos com os mesmos indicadores que o IDEB utiliza. O resultado do IDERIO é que define o pagamento do 14º salário nos anos em que o IDEB não é aplicado.

Apresentamos que a organização da política educacional carioca se dá através de programas e projetos focalizados que atuam junto aos alunos com dificuldades no processo ensino aprendizagem. As escolas estão na atualidade do município do Rio de Janeiro se tornando um complexo que agrega diversos programas e projetos, como por exemplo, as Escolas do Amanhã. Além das ilhas de excelência (EDI, Casa de Alfabetização, Primários Cariocas e os GEC). Essa forma de organização da política educacional a partir de uma perspectiva gerencial onde a razão instrumental ganha centralidade e os profissionais são formados para executar instrumentais metodológicos com objetivo do desempenho escolar está materializada nos diversos programas e projetos da SME/RJ.

Assim, podemos afirmar que a realidade da educação carioca é atravessada pelo três mecanismos organizados por Frigotto (2010). As portas das escolas são abertas às diversas instituições sociais ligadas a empresas privadas com seus mágicos métodos de alfabetização, que são avaliados e monitorados a partir da lógica gerencial. Os professores são formados em serviço como executores de metodologias através de apostilas, perdendo o caráter do processo de ensino-aprendizagem como uma via de mão dupla que se dá na atividade docente aplicando

---

<sup>14</sup> Considerando a Prova Brasil 5º e 9º anos. Prova Rio para os alunos dos 3º e 7º anos.



o ensino a melhor aprendizagem do aluno. E, fechando esse círculo vicioso o professor é premiado pela sua produtividade que é medida através do desempenho escolar do aluno através do Compromisso de Desempenho Educacional, onde todos profissionais das unidades escolares que atingirem as metas estabelecidas receberão um prêmio anual correspondente ao valor do salário do servidor<sup>15</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adesão do município do Rio de Janeiro ao PDE e a secretária de educação atual com toda sua formação voltada para as finanças e sua atuação anterior junto ao Banco Mundial, demonstra que a lógica gerencial, voltada para o alcance dos resultados forjados internacionalmente está presente na SME/RJ e assim temos uma educação a partir de projetos, baseado nos termos postos no documento Compromisso Todos Pela Educação. Nesse sentido, a SME/RJ dentro desse contexto vem se esforçando na formação, preparação e convocação de profissionais para atuação nessa perspectiva.

Vemos que atualmente a administração privada é hegemônica na política de educação municipal carioca, uma forma administrativa propiciada pela racionalidade gerencial. Nessa linha de análise, não podemos desconsiderar que o/a assistente social como participe desse processo de trabalho coletivo, é chamado a atuar a partir dessa lógica gerencial. Acreditamos que fomos contratados para contribuir com o alcance das metas e para a criação de alunos-produtos para uma sociedade individualista, competitiva e consumista. Através da atuação de caráter punitivo junto às famílias, onde as mesmas devam seguir as regras estabelecidas pelo Estado junto a seus filhos, tornando-os assim, aptos à educação escolarizada.

Dentro desse contexto percebemos que o/a assistente social e outros profissionais – como, por exemplo, o/a psicólogo(a) – foram convocados para atuar nessa perspectiva através de uma racionalidade gerencial. No qual se apresenta a necessidade de uma equipe interdisciplinar na mediação entre escola, família, pobreza e desempenho escolar. Essa demanda chega devido às resistências que alunos, famílias e mesmo professores que sofrem as consequências dessa política fazem. Essas resistências são interpretadas como indisciplina, violência, dificuldade de aprendizagem, inaptidão ao espaço escolar, despreparo pedagógico entre outros.

Mas, consideramos que também há espaço para ações de cunho emancipatório no cotidiano profissional, no qual diversas racionalidades se apresentam tanto no âmbito escolar, como nas relações que se estabelecem entre as famílias, entre os alunos, entre os profissionais e com a comunidade. Assim, é através das diversas demandas que se apresentam para o Serviço Social é que vão se costurando as teias da educação. Possibilitando um contato com a realidade mais perversa dessa lógica dos resultados. No qual, os usuários do nosso serviço, alunos e suas famílias, não são consultados se querem participar desses projetos e como avaliam essa metodologia. Desta forma, é imprescindível que o/a assistente social em sua atuação cotidiana junto às classes populares que compõem as escolas municipais do Rio de Janeiro propicie formas de avaliação que contemplem a voz dessa população.

Como exemplo, dentro da SME/RJ existem espaços institucionais que devem ser

---

<sup>15</sup> E, os servidores das Escolas do Amanhã receberão o salário mais 50% se alcançarem as metas. (PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO, 2010).

alcançados na atuação profissional, que são o Conselho Escola Comunidade (CEC)<sup>16</sup>, o Grêmio Estudantil. Espaços esses no qual a representatividade pode se materializar em uma gestão democrática. É através do CEC e do Grêmio que se apresentam possibilidades de se instituir uma racionalidade que se pautem nesse tipo de gestão. No qual a escola possa ser aberta para se forjarem ações que apresentem resistência a racionalidade gerencial posta hoje.

Para isso é necessário um trabalho que apresente a política de educação aos alunos e responsáveis suas possibilidades e seus limites. E, um começo é pensar em formas de avaliação que possibilitem dar vez e voz a esse público com o qual atuamos diariamente. O que os alunos e suas famílias pensam sobre os programas e projetos educacionais? O que alunos e suas famílias pensam sobre o trabalho do/a assistente social? Temos que ter o compromisso de registrar as opiniões desse público sobre o serviço que acessam.

Buscar uma atuação que se pautem na gestão democrática está na mesma perspectiva de compreensão da razão dialética permeada pela racionalidade na direção dos direitos sociais. Entender a escola como um espaço privilegiado para o acesso as outras políticas públicas, requer um diálogo constante com as outras políticas setoriais. Como também, uma ação na própria escola para que a mesma entenda, por exemplo, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) como uma forma de proteção ao indivíduo em desenvolvimento. E, não usá-lo para culpabilização e ameaça junto às famílias das classes populares. Enxergar no Conselho Tutelar, no Ministério Público, no Posto de Saúde, no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), no Centro Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) etc como verdadeiros parceiros – não no termo empresarial – que estão contribuindo na defesa de crianças e adolescentes. Tentando afastar as tendências de judicialização e medicalização da educação, vendo a escola como espaço de conflitos e convivências.

O Serviço Social em documentos construídos potencializou as discussões da educação enquanto direito social e a atuação numa perspectiva de gestão democrática. Ações junto ao CEC e aos Grêmios Estudantis foram se materializando, a articulação com a rede se apresenta como um espaço decisivo na compreensão da escola como parte do SGDCA. Trazendo a realidade que se apresenta nessa instituição que hoje acessa a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar, por conta dos programas de transferência de renda. E, por esse motivo é o lugar em que as classes populares conseguem ter acesso a outras políticas sociais, pois é na escola que permanecem por mais tempo e, assim as manifestações da questão social (violência, saúde, pobreza, saneamento básico etc) se apresentam de forma mais latente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N.L.T. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: CFESS. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: abr. 2013.

---

<sup>16</sup> O CEC conta com a participação de responsáveis, professores, funcionários, alunos e de representante da associação de moradores com o objetivo de uma gestão democrática e de controle social. Instituído na Portaria E/SUBE/CGG nº 48, de 17 de março de 2010 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2010).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: Maio 2013.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46 jan./abr. 2010.

IAMAMOTO, M.V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica: resultado e metas**. Brasília, DF, [2012]. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=15375>>. Acesso em: jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF, [2013]. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório Público do Município Rio de Janeiro do Estado do RJ**: Termo de Cooperação Técnica nº24629, de 16 dez. 2009. Que entre si celebram o Ministério da Educação - MEC e o município de Rio de Janeiro/RJ representado pela Prefeitura. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php?system=cooperacao&ordem=7&inuid=3040&itrid=2&est=RJ&mun=Rio%20de%20Janeiro&municod=3304557&estuf=RJ>>. Acesso em: jun. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saiba mais: programa mais educação**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16689&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115)>. Acesso em: jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Prova Brasil: apresentação**. Brasília, DF, [2013a]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324)>. Acesso em: jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Educacenso**. Brasília, DF, [2013b]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=271&Itemid=339](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=271&Itemid=339)>. Acesso em: jun. 2013.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Melhoria da gestão escolar**. Rio de Janeiro, 18 out. 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=125832>>. Acesso em: ago. 2013.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Portaria E/SUBE/CGG nº 48, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre a organização e o Funcionamento do Conselho Escola Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Município e Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Rioeduca.net: recursos humanos**. Rio de Janeiro, RJ, [2013a]. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursoshumanos.php>>. Acesso em: maio 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Professor, Conheça os Projetos do Programa Reforço Escolar:** 2013. Rio de Janeiro, RJ, 2013b. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1j6lpAgFRh43y8piQNdX7z49b65wkRgumO9v29oCZwk8/edit?pli=1>>. Acesso em: jun. 2013.

# O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MARISTA CHAMPAGNAT DE VARGINHA

Adriana Batista de PAIVA\*

## INTRODUÇÃO

Já no ano de 2006, movida pelas questões do serviço social na educação, a autora do presente artigo desenvolveu a pesquisa Limites e Possibilidades do Serviço Social na Educação, apresentada ao Centro Universitário Sul de Minas (UNIS/MG), para obtenção do título de bacharel em Serviço Social. No presente artigo, busca-se, a partir dos dados então coletados, acrescentar reflexões extraídas da experiência profissional enquanto assistente social atuante junto à política de educação em instituição privada de cunho filantrópico bem como discorrer sobre a práxis profissional.

As reflexões são fruto do trabalho que se inicia em 2011 na Escola Marista Champagnat de Varginha, município do sul de Minas Gerais, entendendo-se que a atuação do Assistente Social no contexto escolar visa à efetivação da garantia de direitos aos estudantes e uma política educacional que atenda os educandos em sua integralidade.

Inicialmente faz-se necessário discorrer um pouco acerca da profissão, para se ter um melhor entendimento de suas especificidades, conquanto, na educação. Analisando o conceito de questão social, sua emergência, suas expressões e as formas de seu enfrentamento como ponto central deste trabalho científico. Posteriormente, pelo método da mediação em Marx, situar-se-á específica e historicamente o fenômeno social que constitui o debate sobre o direito de crianças e adolescentes à educação, que por sua vez é atravessado inteiramente pelo modo de organização da sociedade denominada capitalista.

Para debater sobre direitos e, em especial, o direito à educação, é preciso perguntar como efetivar direitos em uma sociedade que estruturalmente produz a desigualdade social? Como garantir direitos quando o ser humano é reificado e desumanizado nas relações sociais constituídas no capitalismo?

## BREVE HISTÓRICO DO SERVIÇO SOCIAL

Tomamos o período de 30 a 45 como o do surgimento da profissão no Brasil, sob influência europeia, nascido também aqui para dar conta do fenômeno da questão social sob a ótica da manutenção da ordem. Expande-se a partir de 1945, fruto do aprofundamento do capitalismo brasileiro e das mudanças ocorridas na conjuntura internacional ao término da 2ª Guerra. A influência americana substituiu a europeia no nível da formação profissional e nas instituições prestadoras de serviços. Porém, mantém-se a intervenção conservadora.

A emergência da profissão encontra-se relacionada à articulação das classes hegemônicas no poder, com o objetivo de controlar as insatisfações populares e frear qualquer possibilidade de avanço do comunismo no país. Os primeiros profissionais trabalhavam principalmente nas instituições da igreja católica, fortemente ligada às origens da profissão.

Segundo Yamamoto e Carvalho (2001, p. 129) “[...] a fase inicial do Serviço Social

---

\* Assistente Social. Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Saúde e Assistência Social. Na Instituição Marista, no município de Varginha/MG, Coordenadora no Setor de Segurança e Medicina do Trabalho da Prefeitura Municipal de Varginha/MG. E-mail: apaivavga12@gmail.com

se encontra na ação social e da doutrinação da igreja, cujo propósito era de controlar o comportamento humano e adaptar o homem a uma sociedade equilibrada”.

Ao final década de 70 o Projeto Ético-Político começou a ser gestado, quando a realidade concreta apontava para a necessidade de mudanças no arcabouço teórico-metodológico do Serviço Social. É o que Netto chamou de “*Intenção de Ruptura*” momentada recusa ao conservadorismo profissional, produto da ação político-profissional de um significativo número de profissionais sob dadas condições históricas. Na década de 90 passou-se a discutir a dimensão ético político da atuação profissional, entendendo-se a dimensão da profissão no âmbito das relações de poder das classes sociais.

Verifica-se um avanço na discussão da sociedade em busca da democratização e da consolidação da cidadania como valor, sendo que o Serviço Social muito participou deste momento histórico. Reafirmar os paradigmas críticos na conjuntura que também negava o conservadorismo da ditadura militar pós 64 era caminhar junto na construção de um projeto societário democrático. O Serviço Social ganhou espaço profissional também devido ao avanço dos direitos sociais.

Porém, é nesta mesma conjuntura que o modelo econômico começa a apresentar peculiaridades, sendo que as relações sociais e políticas se alteram pressionadas por uma conjuntura que se acredita livre das ameaças socialistas e pela fragilidade da classe trabalhadora que observa a tentativa de desmonte de suas conquistas sociais. Há uma retomada dos conceitos liberais, onde a assistência social pressupõe a evidência de uma necessidade a ser aliviada, havendo a relação de cidadania invertida quando o indivíduo passa a ser beneficiário do sistema por ter reconhecida a sua incapacidade de exercer sua cidadania. O Estado se desobriga a intervir nas relações sociais e a custear o bem estar do cidadão. As políticas sociais se tornam casuais, seletivas, focalizadas na pobreza extrema. Vê-se a retomada da filantropia social e empresarial, ações voluntárias, ajuda mútua, mutirão, serviços sociais ocupacionais ou empresariais, privatização das políticas sociais e da assistência social e da solidariedade informal.

Na história do Serviço Social, por um longo período, os fenômenos ou problemas sociais foram analisados nesta perspectiva conservadora<sup>1</sup>, como situações-problemas desconectadas de determinantes sociais. Violência, desemprego, fome, miséria, concentração de renda, trabalho e prostituição infantil, a situação do “menor abandonado”, entre outros problemas sociais, encontravam-se relacionados apenas a perspectivas subjetivas, portanto individualizadas, como se dependessem exclusivamente do caráter dos sujeitos em questão para serem solucionados. Tratava-se da culpabilização do indivíduo em uma visão moralizadora e a abstenção da sociedade e do Estado em suas responsabilidades. (REIS, 2010, p. 30)

Hoje o agravamento da questão social está posto. Vê-se inviabilizado o pleno exercício da cidadania. Porém, com o processo de ocidentalização vivenciado pelo Brasil nos anos 80 observa-se que com o amadurecimento da sociedade civil - compreendida como o espaço público situado entre a economia e o governo - não é mais possível se manter o poder apenas pela coerção.

Se no atual contexto histórico, a possibilidade de vivenciarmos uma universalização efetiva da cidadania em busca da construção de uma sociedade democrática e socialista seja ainda um projeto em construção inicial, através do amadurecimento da sociedade civil vislumbra-se a possibilidade de conquistas permanente e cumulativa de novos espaços no interior da esfera pública.

---

<sup>1</sup> A perspectiva conservadora do Serviço Social é analisada pelos seguintes autores em suas obras (MARTINELLI, 2005) e (IAMAMOTO; CASTRO, 2005).

## QUESTÃO SOCIAL E O MÉTODO DA MEDIAÇÃO EM MARX

No curso da constituição da sociedade capitalista, deu-se o surgimento da classe operária e vinculado ao conflito entre o capital e o trabalho surgiu o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos ao qual se têm denominado questão social, objeto de trabalho do assistente social.

...é preciso apreender o real em sua dinâmica através de aproximações sucessivas e construção de mediações entre os complexos sociais que o determinam. Neste sentido, debater sobre a necessidade de efetivar um direito social pressupõe ultrapassar o que é da ordem do senso comum, situar este tema historicamente e compreendê-lo em seus aspectos multifacetados, em um movimento dialético entre o singular, o particular e o universal<sup>2</sup>. Esta postura é que viabiliza o entendimento daquilo denominado como totalidade concreta. (REIS, 2010, p. 45)

Quando, em uma proposta de análise da questão social que se apresenta na faceta de um fenômeno e este sendo avaliado de forma isolada e não relacionado ao modo de organização social em que se esboça, ao invés de uma postura crítica, a análise se direciona a um posicionamento conservador, limita-se ao pseudoconcreto, aquilo que é da ordem do imediato, velado.

Apartir dessa análise crítica, os problemas sociais, até então muitas vezes compreendidos como deficiências de caráter dos indivíduos, passam a ser considerados como expressões da questão social que, por sua vez, constitui-se materialidade do Serviço Social, através de uma perspectiva ontológica. Neste aporte teórico, considerar a questão social como materialidade é compreendê-la como elemento constitutivo da relação entre a profissão e a realidade social, o que imprime historicidade e criticidade à intervenção profissional.

De acordo com Behring e Santos (2009), a categoria da questão social não pertence ao quadro conceitual marxiano. No entanto, compreende-se que ela é inerente a esta teoria a partir do fato de que a proposta de Marx é desvelar a gênese da desigualdade social para subsidiar assim o movimento operário na sua luta por direitos na ordem social denominada burguesa.

Iamamoto e Carvalho (2001) confirma esta observação ao afirmar que:

A expressão questão social é estranha ao universo de Marx, tendo sido cunhada por volta de 1830, no marco do reformismo conservador. Historicamente, ela foi tratada sob o ângulo do poder, vista como a ameaça que a luta de classes – em especial, a presença política da classe operária – representava a ordem instituída. Entretanto, os processos sociais que ela traduz encontram-se no centro da análise de Marx sobre as classes sociais e lutas sociais na sociedade capitalista. (p.163)

A categoria questão social na teoria crítica não é apenas uma forma de expressar os problemas sociais da contemporaneidade. Ela é inerente à estrutura do capitalismo, trata-se da contradição entre capital e trabalho que gera riqueza proporcionalmente à pobreza, sendo a primeira apropriada exclusivamente pela minoria que detém os meios de produção, ainda que seja o trabalhador a produzi-la.

---

<sup>2</sup> Reinaldo Pontes, em sua obra “Mediação e Serviço Social”, desenvolvem as categorias de universalidade, particularidade e singularidade através do conceito de mediação em Serviço Social. (PONTES, 2006)

## SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

A educação tem ocupado lugar de destaque ao longo do processo de expansão da sociedade capitalista, principalmente se pensarmos as rápidas transformações tecnológicas e científicas ocorridas no século passado. Sendo assim temos que visualizar a educação como centralidade na dinâmica da vida social, sua dimensão estratégica no âmbito das disputas ideológicas e da esfera política.

A escola é um ambiente de contradições e que expressam diversos problemas sociais, tais como: relações familiares precarizadas, pais negligentes, trabalho infantil, maus tratos com crianças, violência e exploração sexual, desemprego, miséria, fome, drogas, abandono e multiformas de discriminações sociais que desencadeiam a evasão escolar e multirrepetência marcando o início de uma história de exclusão. Neste contexto, o papel do assistente social consiste em apoiar e promover a superação das contradições e dificuldades individuais e coletivas, bem como contribuir para uma gestão escolar participativa e efetiva.

No Brasil, há relatos históricos de que os estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul no ano de 1946 foram pioneiros no debate e no início do trabalho do Serviço Social Escolar. No estado do Rio Grande do Sul, o serviço social foi implantado como serviço de assistência ao escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura. Suas atividades eram voltadas à identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a adaptação dos escolares ao seu meio e o equilíbrio social da comunidade escolar.

As atribuições do assistente social neste setor não eram diferentes da imposta pela sociedade capitalista em outras políticas, ou seja, os profissionais eram requisitados a intervir em situações escolares consideradas desvio, defeito ou anormalidade social com o objetivo de tornar os estudantes em cidadãos produtivos e úteis ao trabalho.

Até meados da década de 1970, o serviço social teve uma vinculação ideológica por subordinação ou opção ao projeto político do Estado legitimando a ordem vigente. Mas com o movimento de reconceituação fundamentado nos desdobramentos críticos da identidade profissional e no rompimento com um serviço social conservador e tradicional, a intervenção no contexto educacional ganha novas perspectivas e destaque, especialmente na década de 1980. (PIANA, 2009, p. 185)

A educação não é um campo de trabalho novo para o serviço social, mas nos últimos anos, percebe-se um crescente interesse dos profissionais por esta área, em seu aspecto teórico-metodológico, como objeto de pesquisa e como campo interventivo, sobretudo na esfera pública, através de muitas contratações desse profissional para integrar a equipe profissional, em assessorias e consultorias no âmbito da política educacional estadual e nacional.

A inserção do assistente social na educação tem sido pauta de discussão em diversos estados e municípios. Em Minas Gerais, dispomos da Lei 16.683/07 de autoria do deputado estadual e também assistente social, André Quintão, que apesar de existir há seis anos ainda não se tem a efetivação da inserção dos profissionais na rede pública de educação. Quanto às escolas privadas de cunho filantrópico, a inserção se deu a partir da mudança da Lei 12.101/09<sup>3</sup> – lei da filantropia-que estabelece a inclusão do profissional de serviço social na equipe multidisciplinar

---

<sup>3</sup> Art. 15. Para fins da certificação a que se refere esta Lei, o aluno a ser beneficiado será pré-selecionado pelo perfil socioeconômico e, cumulativamente, por outros critérios definidos pelo Ministério da Educação. § 2º Compete à entidade de educação aferir as informações relativas ao perfil socioeconômico do candidato (BRASIL, 2009).



para obter certificação junto ao CEBAS (Certificação de Entidade Beneficente de Assistência Social), em consonância com a Lei 8.662/93<sup>4</sup> que regulamenta a profissão.

O trabalho no setor educacional consiste em identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito para a conquista da cidadania. É preciso pensar a dimensão pedagógica e educativa do Serviço Social, voltada a um trabalho desenvolvido pelos profissionais na perspectiva de desmistificar e desvelar a realidade produtora e reprodutora de desigualdades, visando à autonomia, à participação e à emancipação dos indivíduos sociais.

A ampliação e desenvolvimento profissional do assistente social dentro da área da educação parte da compreensão de que é preciso uma base epistemológica mais específica, um conjunto de competências e saberes formalmente organizados para orientar sua prática.

## **O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA MARISTA CHAMPAGNAT DE VARGINHA**

A Escola Marista Champagnat de Varginha localiza-se no Sul de Minas Gerais, no município de Varginha, atualmente com aproximadamente 123 mil habitantes e cujas bases econômicas da região são a cafeicultura e a indústria. A Escola iniciou suas atividades em agosto de 2011, constituindo uma nova unidade social Marista, fruto do processo de reordenamento institucional das mantenedoras UBEE/UNBEC (União Brasileira de Educação e Ensino/União Norte-Brasileira de Educação e Cultura) em virtude das modificações especificadas na Lei 12.101/09 - conhecida como a Lei da Filantropia:

A Certificação de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS) será concedida às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, que prestem serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação. A entidade certificada, e que atenda aos requisitos do art. 29, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, faz jus à isenção do pagamento de contribuições para a seguridade social, de que tratam os arts. 22e23 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991. Com a publicação da Lei nº 12.101, de 2009, os requerimentos de concessão originária do Certificado ou sua renovação, que antes eram solicitados ao Conselho Nacional de Assistência Social, passaram a ser responsabilidade dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, conforme a área de atuação da entidade. A entidade que atue em mais de uma das áreas especificadas deverá requerer a certificação e sua renovação no Ministério responsável pela área de atuação preponderante da entidade. Considera-se área de atuação preponderante aquela definida como atividade econômica principal no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica do Ministério da Fazenda. (BRASIL, 2009, online)

A unidade estabeleceu-se como um espaço de educação formal, com turmas da Educação Infantil (EI) e séries iniciais do Ensino Fundamental (EF), atendendo crianças em situação de vulnerabilidade social. A Prefeitura Municipal de Varginha cedeu o espaço físico, em forma de parceria, consolidando a implantação do projeto educativo, após ampla reforma e uma melhor adequação dos espaços pelo Instituto Marista.

Atualmente, conta com 320 educandos, contemplando também o 6º ano do Ensino Fundamental e com extensão de séries até o 9º ano de forma progressiva. A atuação da Escola está alicerçada na vida e na fé que São Marcelino Champagnat, fundador da Congregação

---

<sup>4</sup> Lei 8662/1993 - Art. 4º Constituem competências do Assistente Social: XI - realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades (BRASIL, 1993).

Marista que tinha a Educação pautada pela afetividade, cultura da solidariedade e da paz e, essencialmente, pela crença de que todo sujeito tem potencial para aprender.

A equipe técnica da escola é composta por diretora, coordenadores pedagógicos e de pastoral, assistente social, assistentes pedagógicas, professoras da Educação Infantil e de Ensino Fundamental, professores especializados de música, de educação física, de ensino religioso e de artes. A equipe administrativa conta com secretária escolar, auxiliar de biblioteca e de reprografia, cozinheiras, auxiliar de cozinha, auxiliares de serviços gerais, vigias e assistente administrativo.

Os educandos são selecionados por meio de um processo seletivo de bolsas de estudo, em consonância com os critérios estabelecidos pelo MEC e por avaliação socioeconômica realizada pelo profissional de Serviço Social. Essas bolsas de estudo são em regime de total gratuidade.

Neste contexto, o assistente social é requisitado nas escolas filantrópicas para realizar a avaliação socioeconômica para concessão de bolsa social, conforme dispõe a Lei que regulamenta a profissão, Lei 8.662/93. No entanto, a presença do profissional na escola deverá se pautar na compreensão da educação de forma mais ampla, para que haja interação entre os processos sócios institucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias, tendo como objetivo a construção de uma educação cidadã rumo às novas formas de sociabilidade humana onde os direitos sociais sejam de fato garantidos e cumpridos na forma da lei.

Para além das bolsas sociais, o profissional pode criar novas estratégias de intervenção construindo ações que incidam diretamente na cidadania dos segmentos marginalizados.

(...) as condições de trabalho e relações sociais em que se inscreve o assistente social articulam um conjunto de mediações que interferem no processamento de ações e nos resultados individuais e coletivos projetados, pois a história é o resultado de inúmeras vontades projetadas em diferentes direções que têm múltiplas influências sobre a vida social. Os objetivos e projetos propostos, que direcionam a ação, têm uma importância fundamental, na afirmação da condição dos indivíduos sociais como sujeitos históricos. (IAMAMOTO apud AMARO, 2002, p. 101 e 102).

O desafio do Serviço Social na escola filantrópica é atrelar suas ações à gestão escolar e pedagógica, criar estratégias para instrumentalizar as famílias para que façam parte da realidade escolar, mobilizar a comunidade escolar no sentido de garantir a democratização da educação.

A participação popular e o controle social são temas pouco conhecidos o que despertou na unidade, através do serviço social, a realização de encontros temáticos a fim de propiciar às famílias condições de acompanharem as políticas públicas e de acessarem seus direitos com dignidade.

Carvalho (2000), afirma que “a família vive hoje num contexto que pode ser fortalecedor ou esfacelador de suas possibilidades e potencialidades”.

A escola não pode ser vista somente como um espaço educacional para crianças e adolescentes, ela deve atingir também às famílias. Nesse contexto, nos encontros temáticos são abordados temas que vem de encontro à realidade das famílias dos educandos. Os encontros são realizados em formas de palestras, filmes e bate papos, respeitando o nível educacional dos participantes. É o momento em que a família conhece um pouco mais da realidade escolar e da instituição onde seus filhos estão matriculados, podendo questionar e propor ações que visam à melhoria do ensino ofertado. Nestes momentos trata-se também de questões atuais de política, economia e garantia de direitos, bem como a espiritualidade e os sonhos, atrelando o trabalho do serviço social com a pastoral, sem impor qualquer credo, apesar da instituição ser confessa católica.

Busca-se um trabalho conjunto entre família e escola, num processo de corresponsabilidade, visando à promoção e ao desenvolvimento das crianças. Dessa forma, mantém-se um espaço de comunicação aberto e permanente com as famílias, escutando e acolhendo as propostas trazidas pelos pais, em contrapartida com a apresentação da filosofia e de propósitos educativos. O resultado dos encontros temáticos é o fortalecimento das famílias e da comunidade escolar, visando o pleno conhecimento das políticas públicas e os direitos garantidos em lei. É também um momento de troca de informações e aproximação das famílias e educadores.

A Escola Marista Champagnat de Varginha se propõe como um espaço que prioriza a formação integral da pessoa e se articula com outros espaços sociais e formativos que também assumem esse compromisso com as realidades e as demandas das infâncias e das juventudes do país. Ainda na perspectiva da educação como instrumento de transformação e mudança social e da concepção da Escola inserida em um contexto local e global, a Escola Marista estimula também a participação dos diversos atores, estudantes e educadores, nas instâncias de discussão e elaboração de políticas públicas, como representatividade e como membros das instâncias decisórias.

Neste contexto, os educadores trabalham ao longo do ano temas específicos com os educandos, sejam relacionados ao meio ambiente, cuidados pessoais, política, atualidade, etc... Quando se trata de temas ligados aos direitos, o assistente social é convidado a desenvolver atividade específica aos educandos. Esse momento é muito rico, pois diante de práxis profissional é possível trabalhar para que os educandos possam desenvolver sua capacidade crítica e de compreensão das leis que nos permeiam e dos espaços de garantia de direitos. Revela-se também um momento de reflexão sobre a forma que nossos governantes atuam e quais seriam as obrigações dos mesmos perante a sociedade.

A equipe gestora tem papel fundamental na direção dos trabalhos a serem desenvolvidos. Vale ressaltar aqui a importante conquista do Serviço Social ao ser convidado a participar das reuniões composta pela diretora, coordenador de pastoral, coordenação pedagógica e assessor administrativo. Realizada semanalmente, tem como objetivo tratar todas as questões pertinentes aos educandos, funcionários e o funcionamento geral da escola em consonância às orientações da Gerência Social. Por ser um profissional propositivo, o assistente social tem importante papel nas decisões desta reunião. Como diz Frigoto (2006), temos como profissionais de Educação e de Serviço Social o papel de desconstruir discursos prontos na sociedade, entretanto, esta é uma tarefa permanente que só é possível para quem tem o domínio teórico do seu campo, enfim:

Teoria é a coisa mais importante se ela não for abstrações soltas: ela é uma construção de categorias de análises para ler a sociedade. Mas isto não basta: temos que ter a perspectiva propositiva, a perspectiva alternativa, tanto teórica quanto prática. (FRIGOTO, 2006, p. 25, 26).

A escola como palco das transformações, não pode ficar alheia às questões da sexualidade entre crianças e pré-adolescentes. Diante da demanda apresentada pelos educandos, o Serviço Social propôs desenvolver um projeto que venha desmistificar os tabus sobre a afetividade e sexualidade, potencializando as reflexões e esclarecimentos acerca do autocuidado, anticoncepção e prevenção a DST/AIDS. Inicia-se com uma reunião com os pais e responsáveis para apresentar o projeto e sua importância a partir das necessidades e preocupações da escola relativas ao comportamento precoce dos educandos. As famílias foram totalmente favoráveis, apontando a dificuldade em conversar com os filhos sobre mudanças no corpo, relação sexual, etc. O projeto foi aceito por unanimidade e visto como algo, de extrema importância para os educandos. A partir daí o Serviço Social iniciou o Projeto Afetividade e Sexualidade com os educandos dos 5º e 6º anos do EF.

Foram planejados dez encontros de cinquenta minutos com temas pré-estabelecidos. No entanto, ao ter o primeiro contato com as turmas os temas mudaram e foram pensados a cada reencontro. Inicialmente percebe-se uma ingenuidade em relação ao tema e ao mesmo tempo um conhecimento distorcido, oriundo da internet, de sites pornográficos inclusive. Alguns educandos ficam envergonhados de falar sobre as mudanças do corpo e os nomes corretos dos órgãos genitais. O projeto é desenvolvido de forma lúdica com o auxílio de filmes de curta metragem, cartazes, dinâmicas de grupo, visita ao museu do corpo humano, correio elegante onde são colocadas as dúvidas e questionamentos e se por algum motivo de força maior o encontro era desmarcado, os educandos questionavam, demonstrando estarem atentos aos dias combinados e à importância destes momentos.

Do projeto inicial surgiu mais dois, o primeiro é a elaboração de material para a II Mostra de Trabalhos Científicos da Escola. Será apresentado um livro confeccionado pelos educandos sobre as transformações do corpo e a reprodução humana. Bem como cartazes e fotos das atividades desenvolvidas. O segundo projeto é a multiplicação das informações para os educandos das séries iniciais do EF, a ser desenvolvidos pelos educandos do 6º ano EF, que aceitaram bem o desafio. Ambos os projetos serão desenvolvidos no segundo semestre com orientação da assistente social e educadores de referência.

A experiência para a autora é muito rica, pois estreita os laços entre os educandos, conhece-se um pouco mais a realidade de cada um, estabelecendo um canal de atendimento individual ou a pequenos grupos para esclarecimentos de dúvidas a partir da demanda das crianças e adolescentes. O Serviço Social torna-se para eles a porta aberta para falarem de afetividade, sexualidade e suas relações com o outro.

Formação Continuada da equipe e valorização profissional são estratégias de trabalho, pois se entende que qualidade pedagógica passa fundamentalmente pela ação do educador. Assim, Jornadas Pedagógicas, reuniões semanais, encontros em retiros são preparados com zelo, pois se acredita na importância de se incentivar o desejo de fazer as coisas de maneira diferente. Nestes espaços o Serviço Social auxilia na organização, na escolha de temas a serem abordados e até com palestras acerca de violência sexual, benefícios, leis de filantropia e temas afins.

Outro ponto extremamente importante da Instituição é a Missão Marista de Solidariedade, que tem como objetivo geral vivenciar a missão como possibilidade de estudo e de transformação social, cultivando a cultura da solidariedade e tornando Jesus Cristo amado e conhecido.

Sensibilizados com os problemas sociais enfrentados pelos pobres nas cidades e no campo, o missionário, educador e cidadão consciente, tem na comunidade educativa a possibilidade de atuar de forma sistêmica, com programas educativos, preventivos nas áreas de saúde, lazer, formação pastoral e educativa. (MISSÃO MARISTA DE SOLIDARIEDADE, 2011).

A Missão Marista em Varginha é organizada pela equipe de pastoral e conta com a participação de educandos do 9º ano Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, educadores e lideranças da comunidade. No ano de 2013 a missão será realizada em Lambari (MG), cidade vizinha de Varginha. As atividades serão desenvolvidas em uma região de vulnerabilidade social. Pela primeira vez o serviço social é convidado a participar da Missão sendo responsável pelo diagnóstico social e orientação acerca dos direitos sociais. Realizaram-se várias reuniões com a equipe da pastoral, o Pároco da cidade de Lambari e representantes da comunidade onde foram levantados os maiores problemas da comunidade e as formas de intervenção. A missão será realizada durante três anos consecutivos, pois é fundamental dar continuidade aos trabalhos iniciados na comunidade de inserção.

Além das atividades de evangelização sob responsabilidade da pastoral, será estabelecida parceria com as secretarias municipais para realizar um dia de informação sobre as políticas públicas do município. Serão desenvolvidas ações em relação ao meio ambiente, especificamente o lixo urbano, e a partir desta temática será realizada a feira de trocas de material reciclável por roupas, calçados, alimentos e material escolar, com moeda própria. Haverá o momento do café com prosa para os idosos, sob responsabilidade da assistente social, que levará informações específicas de aposentadoria e BPC. Este é mais um espaço dentro da instituição que o serviço social consolida suas ações.

Interdisciplinarmente condicionado, o assistente social, se insere na educação municiado de sua capacidade de abordar tanto as diversas situações sociais excludentes que movimentam a escola, como os processos de resgate/fortalecimento da cidadania requeridos. Utilizando sua fundamentação teórica, seu domínio técnico e seu amplo conhecimento da teia social em suas multifaces. (AMARO, 2002, p. 105).

Nesta perspectiva os atendimentos individuais aos educandos e familiares, em muitas situações, acontecem em conjunto com a coordenação pedagógica. Realiza-se então o diagnóstico para compor a ação necessária correspondente, desviando-se de “pacotes” metodológicos ou programáticos a partir de sua verticalidade, muito comuns na área educacional.

A Escola Marista acredita que todo estudante pode ampliar suas possibilidades, sua autonomia, suas escolhas e, para tanto, respeito, responsabilidade e cooperação são valores permanentemente trabalhados, sendo a noção de limite imprescindível para a convivência em grupo e para a valorização do estudo e da vida.

A escola, assim concebida, resgata o papel dos seus sujeitos na trama social que a constitui, o que implica compreendê-la na sua dinâmica contínua, onde os diversos sujeitos não são apenas agentes passivos, mas estão envolvidos e imbuídos em uma relação contínua de construção, negociação, elaboração e reelaboração.

O assistente social, enquanto profissional que tem a questão social como centralidade e historicamente atua em suas múltiplas e complexas manifestações, tem competência para planejar, propor, elaborar, coordenar e executar ações, projetos e programas sociais, na ampla realidade social e institucional. Nos espaços educacionais, dada sua permeabilidade às questões sociais globais e aos enfrentamentos particulares da vida social dos sujeitos que neles convivem, a importância e necessidade do Serviço Social não apenas se confirma como se dimensiona. (AMARO, 2002, p. 102)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atento às particularidades deste espaço profissional, pode o Assistente Social voltar-se para a luta intransigente dos direitos dos cidadãos - não os tomando como meros objetos de intervenção vulneráveis a toda sorte de mudanças políticas e institucionais - articulando-se com outras categorias profissionais e espaços sociais que busquem pelos ideais de consolidação de uma verdadeira sociedade democrática.

Finalmente, entende-se que o resgate dos direitos sociais só será possível com a superação da atual forma de organização social, visto que mesmo garantindo-se os direitos sociais básicos, estaremos ainda inseridos no modo de produção capitalista. Conceitos como cidadania, democracia, política social, estão inscritos neste modo de organização social excludente, mas somente através deles concretizaremos a realização plena do ser humano ao ultrapassarmos do reino da necessidade para o reino da liberdade. Na ordem do capital, não é possível a garantia plena de direitos, mas é possível fazer da educação um instrumento de superação desta ordem societária.

## REFERÊNCIAS

- AMARO, S. **Serviço Social na Educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis, Ed. da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- BEHRING, E. B.; SANTOS, S. M. M. Questão Social e Direitos. In: CFESS; ABEPSS. **Serviço social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- BRASIL. Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília/DF, 1993. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm)>. Acesso em: jun. 2013
- \_\_\_\_\_. Lei n. Lei 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília/DF, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>. Acesso em: jun. 2013.
- CARVALHO, M. C. B. O lugar da família na política social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRIGOTTO, G. A educação e formação Técnico-Profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (Org) **A escola cidadã no Contexto da Globalização**, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2006.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. 14ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- IAMAMOTO, M.;CASTRO, R.**Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 17º ed., São Paulo, Cortez, 2005.
- MARTINELLI, M. L. **Serviço Social**: Identidade e Alienação. 9º ed., São Paulo, Cortez,2005.
- Minas Gerais. Lei n. 6.683, de 10 de janeiro de 2007. Autoriza o poder executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do estado. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte/MG. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=16683&comp=&ano=2007>>. Acesso em: mai. 2013.
- MISSÃO MARISTA DE SOLIDARIEDADE. Documento, Caderno 03/2011, 2011.
- PIANA, M. C. Serviço Social e Educação: olhares que se entrecruzam. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.
- PONTES, R. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 2006
- REIS, T. C. M. **Para além do Estudo Social**: o direito da criança e do adolescente a convivência familiar e comunitária em debate. Monografia (Conclusão da Especialização em Serviço Social Judicial).Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), Varginha, 2010.

# SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL

Danielle Aranha FARIAS\*

## INTRODUÇÃO

A apresentação foi fruto do Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social defendido na Universidade de Brasília em 07 de março de 2013 por Danielle Aranha Farias e elaborado sob orientação da Professora Adrianycy de Sousa Angélica. A apresentação centra-se na análise da atuação das assistentes sociais nas unidades sociais da Rede Marista do Distrito Federal. A pesquisa foi realizada no período de 25 a 27 de fevereiro de 2013 junto às profissionais das unidades sociais do Marista sobre o cotidiano de trabalho, dificuldades enfrentadas e concepção de educação e Serviço Social. O interesse pela problemática foi despertado a partir da participação como assistente de pesquisa no Projeto “Política Educacional e Pobreza”, projeto que conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa Observatório da Educação.

O resultado do projeto está sintetizado no livro “Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multifacetada”. (YANNOULAS, 2013).

Pela feminização da categoria, a redação do texto faz referência aos profissionais pelo artigo feminino por representar a maioria. Embora as ações e projetos das instituições sejam norteadas pela política de assistência, o foco é o ensino básico. Por esta razão, o primeiro argumento apresentado é uma análise da política educacional brasileira sob a perspectiva do ensino básico.

Posteriormente, disserto sobre a inserção das assistentes sociais no âmbito educacional. No histórico, a tradição é o Serviço Social Escolar, mas contemporaneamente, a profissão também atua na assessoria de entidades de assistência social. Nestes espaços, percebe-se a interface com a política de assistência social e a educacional.

## POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A inserção das assistentes sociais nos diferentes espaços educacionais torna primordial o debate da conformação da política educacional no contexto neoliberal, especialmente o segmento do ensino básico, foco desta pesquisa.

Os países periféricos como o Brasil, no período da década de 1990, tiveram estratégias de recuperação econômica pós-crise com consequências para o encaminhamento dos direitos sociais. Os estudos apontam que a política educacional brasileira tem sofrido influência dos ditames de organismos internacionais nas reformas e modelos educacionais a serem seguidos, mais especificamente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Inclusive muitos acordos, que envolvem empréstimos e financiamentos a juros altos, foram feitos a partir de demandas sugeridas de funcionários dos próprios órgãos ou ligados aos governos estrangeiros. (OLIVEIRA, 2005)

Segundo Algebaile (2009) é preciso destacar o papel do Fundo Monetário Internacional como articulador na “gestão do endividamento externo no sentido do aprofundamento da situação de dependência e dominação” (p. 265) juntamente com órgãos como a Unesco na orientação de

---

\* Assistente Social graduada pela Universidade de Brasília, UNB, Brasília/DF. E-mail: daniellearanhaf@gmail.com

informações e “ajuste estrutural” para a entrada na nova ordem econômica mundial, de acordo com os interesses do capital. O objetivo são construções de reformas educacionais, controles fiscais e orçamentários orientados para a focalização e privatização das políticas sociais no sentido de “aliviar a pobreza”, isto é, a educação ainda tem uma função de inserção no mercado de trabalho, mas com estes aspectos neoliberais a educação escolar torna-se uma localização da eficiência e qualidade em uma visão gerencial da educação.

O acesso à informação se torna um fator de acirramento do caráter predatório do sistema reprodutivo de trabalho. “O próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.” (HARVEY, 1992, p. 179)

O objetivo da formulação das políticas sociais planejada a contento dos proveitos da elite, ao que parece, é a permanência da pobreza nos mesmos grupos. A educação tem sido relacionada ao acesso a instrução provida pela escola, essenciais para a formação da cultura e identidades sociais e por essa razão a possibilidade de construção de um saber diferenciada está apartado pela condição de classe social. Toda forma de educação tem sido diretamente vinculada à instituição escolar - atribuindo validade apenas à educação formal, certificada – então o grupo que detém o controle da instrução determinada como os currículos, a organização escolar, inclusive a formulação da política, conseqüentemente detém a perpetuação da cultura. (ARROYO, 1989)

Para a continuidade do argumento, é necessário diferenciar os dois conceitos destacados: pobreza e desigualdade social. Lavinas (2002) conceitua pobreza pela ótica de vários teóricos, mas majoritariamente é a incapacidade de suprir as necessidades básicas condizentes com uma vida digna, sendo inclusas nas necessidades a alimentação, vestuário, acesso à cultura, saneamento entre outros. Então, define-se como o estrato populacional inserido na esfera econômica e social, mas que é incapaz de usufruir da prosperidade produzida socialmente, justificada por uma inserção precária. Tal concepção aproxima-se do conceito de “Novos Pobres” (Paugam, 1998 *apud* Lavinas, 2002).

O conceito de desigualdade social se delinea pelo fato dos trabalhadores assalariados não estarem somente nas posições informais e autônomas do mercado de trabalho, mas empregados, a maioria em funções formais, mas em posições desqualificadas e com salários que não suprem as necessidades. Perpetua-se a desigualdade e as posições de classe bem definidas.

A relação da pobreza com a educação formal, pautado pela política neoliberal, pressupõe uma desigualdade de oportunidade cujas explicações possíveis para o desempenho ruim dos estudantes em situação de pobreza são: os pobres têm menos oportunidades de ingressar no sistema escolar e terem o sucesso escolar por serem pobres ou é oferecido a eles uma educação empobrecida. (PARADA, 2001) Na teoria do capital humano, os sistemas educacionais cumprem a função de transmitir habilidades específicas para as pessoas para que possam adentrar o mercado de trabalho e ascender socialmente; transferindo para o indivíduo a responsabilidade de sua trajetória escolar bem sucedida ou não.

A garantia de um emprego por meio de certificação educacional é um dos “mitos” do modelo de educação atual que desconsidera a relação capital/trabalho e a estrutura de empregabilidade. Na sociedade do conhecimento, a população economicamente ativa não pode arcar com os custos para se manter no mesmo patamar de competitividade, o mercado de trabalho se expande para a esfera informal, principalmente em países de baixa industrialização como o Brasil. (DEMO, 1999)

A relação da educação com o trabalho, especialmente a empregabilidade, ganha contornos diferenciados ao longo das modificações e reestruturações da acumulação. Especialmente sob os direcionamentos dos organismos internacionais, os quais trazem para a política educacional formulações diferenciadas. A expansão da universalização do ensino, principalmente o nível



fundamental é uma das ações. (MARTINS, 2012) A educação torna-se um instrumento para o Brasil na competitividade do mercado globalizado baseado na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho em suas dimensões técnicas e ideológicas. (ALMEIDA, 2000) A política neoliberal apresenta uma articulação além do plano econômico e político, na esfera ideológica. Há uma distorção dos paradigmas sobre direito, democracia e cidadania a fim de desintegrar a existência do direito à educação como bem social.

Neste molde neoliberal de descentralização das responsabilidades estatais, a municipalização da prestação de serviços públicos foi fortemente preconizada com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. O objetivo é ampliação do atendimento para a população, entretanto há uma precarização na qualidade do serviço.

A política educacional, neste quadro de democracia restrita, apresenta modificações para uma reforma idealizada para uma “modernização”. Significa a ruptura com o “passado” – visto como estabelecimento de uma nova era, mas que escamoteiam a reatualização de práticas políticas de dominação até então vigentes, e facilita a utilização de novas com o mesmo intuito - na responsabilização dos municípios e estados pela educação para a redução de gastos na esfera federal, além da sociedade civil. (ALGEBAILLE, 2009)

O sentido da municipalização ultrapassa a lógica financeira de redução de custos e segue os ditames do Banco Mundial nos apontamentos sobre os caminhos de fracasso escolar e desvio do mundo do trabalho que o ensino básico aponta principalmente no ensino fundamental. Sendo assim, as legislações nacionais priorizam a obrigatoriedade e universalização desta fase garantida pelo Estado Nacional e admite a educação desenvolvida pelo ensino, em institutos próprios, e vinculada ao trabalho e emprego. Há um forte incentivo à expansão do ensino fundamental com criação de programas e recursos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em detrimento do ensino infantil e médio, em uma consideração reduzida do ensino básico. (MARTINS, 2012)

Ademais, o ensino básico segue o cunho ideológico do modernismo de ascensão social e desenvolvimento econômico por meio da educação portanto, do ponto de vista da racionalidade econômica, investir nesta categoria traz aumentos na renda pessoal (pela possibilidade de emprego) e conseqüentemente na renda nacional. (MARTINS, 2012)

A escola ainda é um espaço de formação controlada para a reprodução da força de trabalho e por isso é um campo de disputa e estratégia. Neste contexto, a democratização do ensino tem sido confundida com ampliação do acesso a instituição escolar e “massificação do ensino” em uma “importação de ideias fora do lugar”. (OLIVEIRA, 2005) A escola se torna uma unidade de administração focada na qualidade do ensino (vide nos últimos anos a articulação política sobre os índices educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), currículo em recursos pautados a partir de esferas administrativas “de cima”, apesar da descentralização. (ALGEBAILLE, 2009, p. 267)

Este modelo de gestão em que se previa a “colaboração entre os entes federados” não se realizou, e os estados e municípios subordinam-se aos planos e ações do MEC, sem a transparência no planejamento do orçamento e gestão. (DOURADO, 2007)

A educação, porém, também tem uma função estratégica para os trabalhadores por exercer também um papel de ampliação de consciência através da possibilidade de entender os mecanismos de reprodução econômico-social para só então vislumbrar uma alteração da base cultural. (GRAMSCI, 1991 *apud* MARTINS, 2012) A partir da autoconsciência de sua identidade de sujeito coletivo é possível construir uma ação política e produzir uma contra-hegemonia em todos os campos da vida em sociedade e suas instituições inclusive a educacional. Neste raciocínio, essa educação emancipadora não se limita à educação formal no recinto escolar.

Por esta razão, o projeto profissional do serviço social tem como um dos valores a democracia entendida como a ocupação das instituições existentes, ainda que permeadas pelas contradições postas em movimento pela acumulação capitalista em um processo de democratização com uma participação política efetiva que ultrapasse o inchaço das instituições pelas massas. A educação, entendida então para além dos moldes formais, é construída por processos de socialização. Dessa forma se traduz em uma das possibilidades de difusão de informações e construção de um modo cultural modificado para a alteração da produção econômica.

## **ASSISTENTES SOCIAIS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS**

A aproximação do Serviço Social com a Educação data da gênese da profissão, sendo o primeiro registro, segundo pesquisa bibliográfica de tese de doutorado de Souza (2008), datado de 1939. Neste período, a escola é um espaço de “agência social para a preparação para a vida” (SOUZA, 2008, p. 97) e o assistente social trabalha com as crianças e suas famílias no sentido de fornecer informações sobre a vida dos estudantes, entendendo seus hábitos para o ajustamento social de comportamentos. Posteriormente, na década de 1970, por uma necessidade de demandas nas escolas de evasão, fracasso escolar, dificuldade na aprendizagem e problemas de disciplina, os profissionais agem diretamente com os estudantes. Neste momento, e mais fortemente na década de 1980, já se caracteriza como uma atividade estratégica nas escolas pelo contato com instituições da rede de serviços públicos, família e professores. (SOUZA, 2008)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, quatro grandes eixos de princípios e finalidades da educação nacional são destacáveis e visíveis nos programas realizados pelas assistentes sociais. O acesso, a permanência, a gestão democrática e participativa e a garantia da qualidade do ensino. (ALMEIDA, 2000)

Destaco que a realização destes eixos não depende da vontade do corpo profissional, pois estamos inseridos em um processo de trabalho determinado pelas instituições empregadoras. A assistente social é um profissional inserido na divisão sócio-técnica do trabalho e por esta qualidade está sujeita à condição de assalariada e obediência ao estabelecimento da instituição quanto a sua jornada de trabalho, salário, controle das atividades e produtividade. As exigências postas pelos empregadores conformam a delimitação da função do assistente social, mas, por outro lado, estão as necessidades sociais transformadas em demandas dos sujeitos atendidos, em um terreno de relações de poder. Se há uma consideração apenas das exigências institucionais, o trabalho do profissional torna-se alienado. Garantir a “relativa autonomia” é orientar o trabalho de acordo com o projeto profissional. (IAMAMOTO, 2011, p. 219)

A bibliografia sobre a inserção do profissional de Serviço Social nestas instituições defende que a escola é um espaço representativo das relações de classe, da cultura política brasileira, das desigualdades de gênero e etnia e das relações de produção e reprodução do trabalho que engendram a questão social. Conforme Iamamoto e Carvalho (1982), a configuração da questão social tem duas faces: produção e reprodução da força de trabalho excedente levando à luta por sobrevivência e o modo de ação da classe dominante sobre as expressões da questão social apoiadas no e pelo Estado. As expressões da questão social, como a violência, tráfico de drogas, acesso à saúde deficitário e até fome (SILVA, 2012) são obstáculos de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. O assistente social se torna um instrumento para possibilitar a discussão dessas temáticas dentro da escola e ampliar a relação pedagógica para além do professor e aluno.

Sanches e Sarmento (2012) apontam a ausência de entrosamento das crianças na participação da gestão da escola, principalmente na elaboração do Projeto Político Pedagógico e

a importância das assistentes sociais, em parceria com outros profissionais, para a transformação gradativa da escola em um núcleo democrático.

As assistentes sociais então, orientadas pelo eixo da gestão democrática, podem cooperar para a discussão as configurações familiares em seus contextos históricos, sociais e culturais para a desconstrução de modelos hegemônicos; poderá engajar, em uma construção coletiva, debates e propostas para o uso dos instrumentos democráticos: conselho escolar, de classe, grêmio estudantil e associações; “participar da abertura dos locais de comunicação entre a escola e demais setores da sociedade, local e global”; (SANCHES; SARMENTO, 2012, p.73) desconstruir ideologias dominantes no que concerne à organização das decisões para que não sejam arbitrarias; e buscar tornar a escola um espaço democrático de modo que as pessoas que convivem cotidianamente possam reconhecer os seus direitos e sua identidade de sujeitos históricos. (SANCHES; SARMENTO, 2012)

A inserção profissional, ainda orientada sob estes eixos, identifica-se o discurso ideológico da garantia do acesso à educação escolarizada com a abertura à iniciativa privada, como as unidades privadas da Rede Marista. Os incentivos fiscais para a criação de instituições educacionais, ampliação de programas assistenciais nestes locais, aumento dos cursos à distância, contratação de crédito para financiamento dos estudos e contratação de assessoria para elaboração e avaliação de projetos pedagógicos. Conseqüentemente, neste cenário as assistentes sociais tem sido contratadas para atuarem no campo da assistência estudantil e execução de programas e projetos, além de concessão de bolsas, na esfera privada e filantrópica.

## **A PARTICULARIDADE DA REDE MARISTA**

Em Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação em Serviço Social, a Rede Marista do Distrito Federal foi definida como locus de pesquisa para análise da atuação profissional em instituições educacionais. São quatro unidades sociais que atendem os usuários, baseadas por duas vertentes: “Apoio à educação por meio de gratuidades” e “Fortalecimento da educação pública” (MARISTA, [2013]). São quatro unidades sociais: o Instituto de Solidariedade, o Instituto de Assistência Social, a escola de Ensino Infantil Centro Marista Circuito Criança e o centro de assistência social Centro Marista Circuito Jovem. No Colégio Marista Champagnat não é uma unidade social, mas há uma assistente social trabalhando na instituição. No Instituto Marista de Solidariedade não há assistente social. Nas outras unidades citadas há apenas um profissional de serviço social.

O Circuito Criança tem como característica o atendimento gratuito do maternal ao 2º ano do ensino Infantil para população em situação de pobreza. A instituição Circuito jovem desenvolve cursos e oficinas de educação, arte e cultura para crianças e adolescentes no contra turno escolar. Certas atividades são abertas para todas as idades. A inscrição nos cursos também passa por uma análise de renda bem como a anterior. O Instituto Marista de Solidariedade assessora nos empreendimentos de Economia Solidária, na perspectiva da Política de Assistência Social em âmbito nacional, em parceira com o Governo Federal e os estaduais; e o Colégio Marista Champagnat é um colégio privado com programa de concessão de bolsas para a população em situação de pobreza.

As Unidades Sociais respondem seus parâmetros de atuação de acordo com as legislações da política pública em que estão inseridas. São duas grandes áreas que convergem na oferta de serviços. O Centro Marista Circuito Criança, que tem a característica de creche, responde à Política de Educação bem como o Colégio Marista Champagnat sendo registrados na Secretaria de Educação do Distrito Federal. As outras instituições realizam atividades de

educação e assistência social, e possuem a certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social, respondendo, portanto às determinações da Lei Orgânica de Assistência Social e a, coloquialmente denominada, Nova Lei da Filantropia nº 12.101 de 2009.

A garantia do tripé da seguridade social, prevista na Constituição Federal de 1998, não estabeleceu uma organização para a assistência social. Apenas em 1993 com a Lei Orgânica de Assistência Social que houve uma tentativa de mudança da ideologia de favor, benemerência, clientelismo a partir de diretrizes e definição de objetivos sobre a Política de assistência além da disposição adequada de quais os benefícios, serviços, programas e projetos, inclusive o financiamento das operações.

Em 2004, após muitas lutas e posicionamentos da sociedade civil organizada nas Conferências de Assistência Social, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) foi implementado com a premissa da descentralização, também prevista na LOAS, e a premissa da gestão participativa entre o poder público e a sociedade civil e os três entes federativos, no âmbito dos serviços de proteção social bem como o financeiro. Orientadas por estas premissas há as instâncias de gestão, as instâncias de negociação e pactuação, as instâncias de deliberação e controle social e instâncias de financiamento todas em constante união com as entidades governamentais e não governamentais, dentre elas a União Brasileira de Educação e Ensino e União Norte Brasileira de Educação e Cultura (UBEE e UNBEC), mantenedoras das unidades sociais Marista.

A Lei 12.101/2009 prevê a certificação como entidade beneficente de assistência social, incluída a isenção fiscal, às pessoas jurídicas de direito privado – ou seja, cada unidade social deve ter o seu CNPJ – que prestem serviços na área de assistência social, educação ou saúde. No caso da educação, a instituição deve aplicar 20% da renda anual revertida em bolsas de estudo à população em situação de pobreza, e o critério adotado para a análise é a quantidade da renda per capita familiar como critério para a integralidade ou parcialidade da bolsa. Na área da assistência social, as entidades são as que atendem e assessoram os usuários bem como atuam na defesa e garantia de direitos, segundo o texto da normativa. Um dos requisitos para a certificação é a inscrição no Conselho de Assistência do município, conforme os princípios da LOAS. Estes incisos ressaltados da normativa impactam diretamente na percepção da necessidade do profissional de Serviço Social nas escolas.

A intersetorialidade da Política de Educação e Política de Assistência Social é um tema bastante amplo e não basta com a análise de marcos legais. Nos aspectos analisados, é preciso ressaltar a formação das parcerias público/privadas que incidem para a seletividade da política de assistência social (BOSCHETTI, 2009), entretanto a nível institucional, os serviços são prestados conjuntamente, pelas especificações da instituição. Cada profissional, de acordo com suas competências, segue os objetivos estabelecidos pela LOAS, de proteção à família, à maternidade, à infância e adolescência e velhice e promoção da integração ao mercado de trabalho, para citar alguns. O assistente social apresenta, pela sua formação acadêmica, a capacidade de integrar a comunidade atendida à instituição norteada pelo ideário e execução da proteção dos direitos, da eliminação de preconceitos e análise da totalidade das situações sociais vividas, compreendendo os aspectos velados para transcendê-los.

A respeito da política de assistência social, Iamamoto (2011) acrescenta a interpretação de Yasbeck (1993) sobre a conformação desta como representação das lutas e demandas postas pelas classes sociais subalternas e uma resposta estatal ao enfrentamento da questão social – é a definição do caráter contraditório de todas as políticas sociais. A assistência tem a particularidade de, historicamente, ter se colocado como enfrentamento à pobreza e privilegiou o atendimento destes. Dessa forma, o assistente social é visto como “uma intervenção mediadora na relação

do Estado com os setores excluídos e subalternizados da sociedade” (YASBECK 1993 *apud* IAMAMOTO, 2011, p. 304) em uma função reguladora do Estado.

A interdependência e relação desta área com a Educação evidenciam-se nos órgãos de parceria público/privada em que a requisição de profissionais está voltada para a seleção de estudantes bolsistas, mas também como assessoria – prevista no Plano Nacional de Assistência Social – nas instituições de diversos propósitos, bem como as educacionais.

Ao realizar as entrevistas, foi possível detectar nos relatos sobre o cotidiano profissional os quatro eixos presentes na LDB/1996 e ressaltados por Almeida (2000): o acesso, permanência, gestão democrática e qualidade da educação. Foram quatro profissionais entrevistadas nas unidades sociais Circuito Criança, Circuito Jovem, Instituto Marista de Solidariedade e no Colégio Marista Champagnat.

O acesso e a permanência perpassam o trabalho das assistentes sociais do Circuito Criança e Colégio Marista Champagnat, pois são instituições com critérios de elegibilidade para a entrada tais como a renda, o número de crianças e adolescentes na família e condições de saúde como deficiência e doenças graves. Entretanto, todas fazem este processo de acolhimento para saber a situação social vivida e condicionantes que influenciam no aprendizado.

No aspecto das dificuldades enfrentadas, todas relatam o posicionamento do Serviço Social na instituição, principalmente por ser ainda um campo “novo” na profissão. Relatam que a profissão ainda não é conhecida, ainda mais no campo pedagógico, e que deve delimitar bem com o restante da equipe quais são as atribuições privativas que cabem a um assistente social. A autonomia, perante a instituição empregadora, também é limitada como narra uma das assistentes sociais, pois acredita que alguns instrumentais estão ultrapassados. Cita como exemplo o questionário sócio-econômico, pois há conceitos de família não condizentes com a realidade contemporânea. Laços afetivos e de solidariedade são aspectos importantes para a composição da familiar, além do aspecto biológico. (FONSECA, 2005)

Para a superação destas dificuldades, uma das profissionais procura exceder as funções delimitadas pela instituição para o Serviço Social, através do que define como um acolhimento e triagem qualificado, com a escuta e orientação dos usuários para além do campo da assistência social e, como por exemplo, informações fornecidas sobre previdência social. A pesquisa sobre a comunidade atendida torna-se um aliado para superar as dificuldades, pois através do conhecimento de suas idiossincrasias, necessidades reais para a elaboração dos cursos e oficinas, o Serviço Social, em sua definição, consegue delimitar o seu espaço. A assistente social inserida no Serviço Social Escolar utiliza as reuniões de pais e professores como o local de colocar a importância do Serviço Social.

A pesquisa indagava às assistentes sociais qual a concepção sobre a relação de Serviço Social e Educação. As entrevistadas destacam a importância da garantia da inserção do profissional de Serviço Social nos espaços educacionais. Destacaram a pouca produção bibliográfica acerca do tema por necessidade de compreensão da realidade que se trabalha, da conformação da educação inserida em um contexto capitalista de contradições influencia na escolha de estratégias profissionais. Uma das profissionais destaca a interdependência entre a educação e a assistência social. O assistente social contribui com a viabilização de direitos previamente violados para o acesso integral à educação, na concepção das entrevistadas.

Serviço Social é uma profissão que agrega às instituições de atendimento aos usuários das políticas sociais com uma análise dos fatores culturais, econômicos e sociais das situações vividas por estes. A pesquisa sobre a realidade de intervenção é primordial para a coleta dessas informações. A vinculação de estratégias profissionais à rede sócio assistencial evidencia a necessidade de fortalecimento de ações que amplie o atendimento público, gratuito e eficiente

para a população. Destaco ainda que a inserção profissional nas escolas e os trabalhos de assistência social com o enfoque da educação devem ser por meio de equipes multidisciplinares, a fim de garantir a adição de outras perspectivas profissionais para soluções das demandas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão é requisitada para atuar juntamente com as famílias, os alunos e os profissionais da educação pela sua particularidade de ter as expressões da questão social como objeto de trabalho e o escopo do projeto profissional que defende a universalização dos direitos. Entretanto, apenas a constatação da existência das expressões sociais em uma instituição político estratégica como a unidade escolar não justifica a presença dos profissionais na área, pois pensar soluções é um trabalho conjunto de uma equipe multidisciplinar e não responsabilidade apenas da abordagem do Serviço Social. (ALMEIDA 2005 *apud* MARTINS, 2012)

As estratégias para o exercício profissional na área educacional devem estar afinadas com a compreensão da vinculação entre o campo educacional e o social para não reforçar uma análise fragmentada da realidade. Os marcos legais do Serviço Social regulamentam os direitos e deveres da categoria profissional e expressam a defesa de autonomia tendo em vista a delimitação de princípios éticos, competências e atribuições, além da representação legítima no Estado de Direito que estamos inseridos. A escola deve ser uma instituição democrática de compartilhamento de informações para a construção da identidade enquanto sujeitos coletivos.

Cabe ressaltar que a categoria profissional não é a política social em si, portanto é indispensável uma equipe multidisciplinar para a qualidade do trabalho e uma rede de proteção dos direitos e prestação dos serviços sociais bem estruturada. Percebe-se com a pesquisa de campo uma visão apartada das políticas sociais. A intersectorialidade ainda não é considerada no exercício profissional. Ainda há uma autodenominação da categoria como assistentes sociais da política de assistência social ou da política de saúde, à guisa de exemplo, entretanto a comunicação entre as áreas é presente no cotidiano de trabalho. Talvez seja uma falha na prestação de serviços públicos e privados da rede sócio assistencial que não tenham esse intercâmbio entre as áreas de direito do usuário.

De acordo com estudo realizado por Soares (2013) o espaço escolar inclui a população empobrecida pelos programas de assistência social, como de transferência de renda. A autora constata que as duas políticas não convergem de forma eficiente desde a gestão, cuja organização de programa de assistência social condicionada à presença escolar é prestado por órgão de assistência social. Esta medida caracteriza um afastamento do processo ensino-aprendizagem e distancia o debate da transferência de renda com a comunidade escolar (PAIVA 2005 *apud* SOARES, 2013)

Embora os usuários dos programas de transferência de renda não sejam a condicionante para a participação dos projetos das unidades Marista visitadas, destaco o atendimento majoritário à população em situação de pobreza e uma clara inter-relação de políticas. O Circuito Jovem e o Instituto Marista de Solidariedade são instituições pautadas pela legislação da Política de Assistência Social, certificadas como tal, mas tem atividades de educação e educação popular, respectivamente. O Colégio Marista Champagnat e o Circuito Criança tem condicionalidades de renda para a entrada dos usuários. Estas características definem uma utilidade da educação formal qual seja “garantir um status de empregabilidade” e não mais o acesso ao emprego. A formação educacional está qualificando para um mercado de trabalho excludente. (SAVIANI, 2007)

Neste contexto, a educação tem servido para a gestão do trabalho e também da pobreza. Nas referidas unidades Marista, a pobreza perpassa a vida dos usuários e a preparação para o

trabalho. O que se destaca é uma tendência na política educacional latino-americana de orientá-la para fins compensatórios, para os mais pobres. (OLIVEIRA, 2005) A escola então é colocada como instituição que levará a ascensão social, em uma moral individualista da conquista financeira pelo consumo.

O que se discute neste trabalho é qual o direcionamento dado para a política educacional contemporânea. Não é objeto desqualificar a função de transmissão de habilidades e conhecimentos necessários para o trabalho, mas sim como e para quem. A educação é importante para a tomada de decisões na gestão pública.

A discussão da Política Educacional e a intersetorialidade das políticas sociais no cotidiano profissional das assistentes sociais nos cursos de Serviço Social é primordial, principalmente com o questionamento da aprovação do PL 3688/2000. Referente ao Projeto de Lei, previamente justificava-se a não aprovação pela ausência de financiamento nas secretarias municipais e estaduais de educação para mais este recurso humano nas escolas. Neste momento, debate-se a capacidade dos profissionais de Psicologia e Serviço Social.

É necessária a justa preparação profissional para o atendimento em escolas, mas o que se deve questionar é a capacidade da rede sócio assistencial dos municípios e estados de ser integrada o suficiente para atender os estudantes na sua multidimensionalidade de direitos.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos**. Rio De Janeiro: Lamparina, 2009.

ALMEIDA, N. L. T. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita** nº 6. CFESS, Brasília. 2000.

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**, São Paulo: Cortez, 1989.

BOSCHETTI, I. A política de seguridade social no Brasil. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, texto atualizado até a EC n. 72/2013, de 02 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> . Acesso em: maio 2013.

BRASIL. Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília/DF, 1993. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm)>. Acesso em: jun. 2013

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> . Acesso em: mai. 2013

\_\_\_\_\_. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Loas Anotada. Ministério do Desenvolvimento Social e combate à fome. 2 ed., 2010.

DEMO, P. Educação Profissional: mito e realidade. In: **Revista Ser Social** N.5 – Trabalho e Cidadania. Brasília: Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Julho-Dezembro de 1999, p. 123-157.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Revista Saúde e Sociedade**, v.14, n.2, p.50-59, 2005.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IAMAMOTO, M. V. Questão Social no Capitalismo. **Revista Temporalis**, n.03. Brasília: ABEPSS, 2011.

IAMAMOTO, M. V; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social**. São Paulo, Editora Cortez, 1982.

LAVINAS, L. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Revista Econômica**, v. 4, p.25-59, junho 2002.

MARISTA. Social. [2013]. Disponível em: < <http://marista.edu.br/social> >. Acesso em: 2013.

MARTINS, E. B. C.. **Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania**. São Paulo: UNESP, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para o trabalho docente. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

PARADA, M. B. Educación y pobreza: una relación conflictiva. In: Ziccardi, A. **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina**. Buenos Aires, Clacso, 2001.

SANCHES, M. R. A.; SARMENTO, H. B. M. Assistentes sociais na escola: crianças interlocutoras do debate. **Revista SER SOCIAL**. n. 30. Brasília: UnB, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p. 152-180, jan-abr/2007.

SILVA, M. M. J. O Lugar do Serviço Social na Educação. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Serviço Social na Educação: Teoria e Prática**. São Paulo. Editora Papel Social. 2012.

SOARES, K. J. Tensões e desafios no espaço escolar. In: YANNOULAS, S. C. **Política educacional e Pobreza: Múltiplas abordagens para uma Relação Multideterminada**. Brasília, 2013.

SOUZA, I. L. **Serviço Social na educação: saberes e competências necessários no fazer profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais aplicadas, UFRN, 2008.

YANNOULAS, S. C. (org.) **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multifacetada**. Brasília/DF: Liberlivro, 2013.



# SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: PENSANDO A INSERÇÃO PROFISSIONAL

Elane Machado Alves PIRES\*

Renata Nascimento da SILVA\*\*

## INTRODUÇÃO

A inserção do Serviço Social na Educação não é recente, mas coincide com o início da profissão, embora com menor visibilidade se comparada à atualidade. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, online). Para compreensão dessa inserção é importante que se faça uma análise para além do cotidiano profissional e do espaço de atuação, ou seja, é necessário refletir a política da educação em sentido mais amplo: as principais ações e programas de governo, a lógica dessas ações e programas, os seus desdobramentos, os motivos para requisição dos assistentes sociais, entre outros.

O presente texto traz breves reflexões sobre a temática e se divide em três momentos e considerações finais. Primeiramente, há uma rápida análise sobre as políticas sociais, desde sua origem, como um desdobramento da luta de classes produzida pela relação capital/trabalho.

No segundo momento são realizados alguns apontamentos sobre as principais ações realizadas na política de educação durante os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Essas ações estão voltadas, direta ou indiretamente, para a questão do acesso e permanência do aluno na escola, mas não garantiu a universalização em todos os níveis de ensino.

O último momento aborda sobre a requisição do assistente social, pelo Estado. E esboça alguns apontamentos, caso haja aumento no número de contratação desses profissionais para a Área da Educação.

As considerações finais apresentam brevemente alguns desafios a serem enfrentados pelo assistente social, visto que este também sofre os impactos da relação capital/trabalho e das ações desenvolvidas na política da educação.

Esse trabalho está longe de esgotar essa discussão, pelo contrário, é apenas um esboço sobre o assunto que traz breves apontamentos para iniciar uma reflexão sobre a temática.

## BREVE REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS

Nos últimos anos tem ocorrido à tendência da ampliação do acesso à educação básica e essa ampliação não se dá para uma educação emancipadora, mas sim para uma lógica voltada para o Mercado, o que explica a necessidade de formação de mão de obra assalariada, a fim de atender a lógica do Capital. Logo, essa ampliação da oferta do ensino se trata de uma estratégia neoliberal para o atendimento de seus próprios interesses. E como fica a atuação do Assistente Social na política educacional diante desse fato? Para a compreensão da atuação profissional

---

\* Graduada em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: lanemais7@gmail.com

\*\* Graduada em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Estagiária do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: refolly@yahoo.com.br

hoje, cabe à análise da relação Capital/trabalho e como as consequências e desdobramentos se apresentam nos espaços sócio ocupacionais.

A desigualdade social é consequência do domínio de uma classe sobre a outra, mais precisamente, da exploração da força de trabalho que se intensifica a cada dia e que é resultado de uma corrida desenfreada pelo acúmulo de mais-valia. É nesse processo de aceleração que se ampliam as forças produtivas, porém, nem sempre o sistema “consegue conter as riquezas que ele mesmo produz”, ocasionando assim sua crise (MARX; ENGELS, 2002, p. 45). Logo, há o aumento da massa assalariada, contribuindo para a concorrência entre os trabalhadores e desvalorização do salário. Consequentemente, amplia-se o número de desempregos e intensifica-se a precariedade do trabalho, acarretando uma série de consequências que atingem os diversos âmbitos de vida dos sujeitos sociais. No entanto, o sujeito só tem o reconhecimento de sua condição de explorado quando alcança sua consciência política e se insere no processo de luta entre classes. É dessa correlação de forças que surgem: a questão social, que se manifesta de diversas formas nas relações entre os sujeitos sociais, e, a política social, como uma das formas de enfrentamento das expressões da questão social (BERHING; BOSCHETTI, 2008, p. 51). Não cabe aqui um aprofundamento sobre a origem das políticas sociais, mas sim uma compreensão sobre os principais impactos dessa lógica capitalista para o Serviço Social.

Atualmente, as políticas sociais têm um caráter fragmentado, decorrente de diversos fatores, tais como: a influência de organismos internacionais e o aumento da dívida pública externa e interna; o processo de descentralização que na prática não se efetiva; os repasses de recursos que são mínimos, o que dificulta as políticas sociais de alcançarem a universalidade; entre outros.

As políticas sociais não são prioridades de investimento, pelo contrário, em momentos de crise do Capital, utilizam-se os recursos que são destinados para as políticas públicas em favorecimento do setor privado, priorizando a lógica capitalista. A crise de 2008 é exemplo disso, segundo Salvador (2010, p. 627) “30% do orçamento público foi destinado ao pagamento de juros e amortização da dívida pública”, e o mais notável é que o autor (idem) comentou que entre os anos 2000 e 2009, a transferência para o setor privado foi o correspondente a 45% do PIB produzido em 2009, valor esse que garantiria o custeio com a Educação por aproximadamente 40 anos. Além dos impactos na política educacional e nas políticas sociais de forma geral, essa crise tem provocado outras consequências: a redução de direitos, a desestabilização dos processos de organizações e de movimentos sociais e a precarização do trabalho.

Os problemas da crise capitalista na Educação interferem principalmente na questão do acesso e da qualidade do Ensino. Esta lógica impede a universalização da Educação, principalmente em seu sentido emancipatório. Apesar dos impactos na política educacional, percebe-se uma tendência à ampliação do acesso à Educação Básica, o que provoca uma contradição, já que os programas de governo são minimalistas. Nesse sentido, cabem as seguintes questões: há uma tendência à universalização do acesso à Educação, apesar de todos os contratemplos? Ou se trata de uma estratégia de governo para continuar atendendo à lógica de Mercado?

## **IMPACTOS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA**

O que se percebe nas últimas décadas no Brasil é o desenvolvimento das forças produtivas a fim de superar a crise do capital. Logo, há necessidade de uma reconfiguração não só dos meios de produção, mas do objeto de trabalho e do trabalho em si, gerando rebatimentos nas políticas sociais. Com o avanço tecnológico no país, a educação se tornou um instrumento importante

para a formação de uma massa trabalhadora assalariada capacitada para atender as demandas do Capital, pois há o “crescimento da economia sem o crescimento proporcional do emprego [...]” (ALMEIDA; ALENCAR, 2012, p. 29). Além disso, o crescimento da massa assalariada contribuiu para o aumento da competição entre os trabalhadores e, conseqüentemente, para a desvalorização do salário. Daí a preocupação em ampliar, inicialmente, a oferta de vagas para a Educação Fundamental e posteriormente para o Ensino Básico. Esse processo de ampliação acaba se tornando contraditório por não atingir todos os níveis e modalidades do ensino.

Historicamente, no Brasil, o problema da política educacional é estrutural, e as maiores questões estão relacionadas ao acesso e à qualidade do ensino. No governo Fernando Henrique Cardoso, há uma preocupação com a continuidade de reformulação do sistema educativo diante da necessidade de acompanhar o desenvolvimento do país, através da ampliação e criação de novos programas educacionais<sup>1</sup> e outras iniciativas, tais como: Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) e implantação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e regularização e aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB).

A Lei de Diretrizes e Bases contempla os diversos níveis e modalidades de Ensino e é base para a política educacional no país. Tem significativos avanços para a Política da Educação, mas em contrapartida, tem uma lógica voltada para o atendimento às necessidades capitalistas. Como os programas educacionais de FHC priorizavam o Ensino Fundamental, assumindo um caráter focalista e segmentado, percebeu-se então, uma política de governo que apesar de ter investido nessa ampliação, não contribuiu para a universalização do acesso à Educação em todos os seus níveis e modalidades. O Plano Nacional de Educação – PNE, por sua vez, por ter sua base na LDB, conseqüentemente seguiu a mesma lógica.

Uma das maiores ações do governo FHC foi a criação do FUNDEF, que distribuía os recursos por aluno matriculado, logo, houve grandes adesões dos municípios devido o interesse pelos recursos. Davies (2003, p. 451), ao abordar sobre o FUNDEF, comentou sobre a existência de dados mascarados pelos Municípios, a fim de aumentar o número de matrículas e de recursos.

Já no Governo Lula, alguns programas educacionais que foram implantados no Governo FHC foram extintos e outros foram ampliados ou substituídos por programas semelhantes, como o FUNDESCOLA de FHC que foi substituído pelo Programa de Ações Articuladas (PAR), o Programa Bolsa Escola foi substituído pelo Programa Bolsa Família, o curso de aperfeiçoamento de professor em exercício na rede pública de ensino foi mantido. Mas a mudança significativa no Governo Lula em relação ao FHC foi a ampliação do acesso ao Ensino Superior, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI)<sup>2</sup> e a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Outra característica no Governo Lula foi a identificação de que o PNE, apesar da contribuição para a ampliação do acesso ao Ensino Básico (mesmo sem atingir a meta traçada),

---

<sup>1</sup> Projeto Nordeste-FUNDESCOLA, Programa Merenda Escolar, Programa Bolsa Escola (de iniciativa de Cristóvão Buarque), Programa TV-Escola, Programa Dinheiro na Escola, entre outros.

<sup>2</sup> O PROUNI, apesar de possibilitar o ingresso ao ensino superior (público e principalmente privado), atualmente, ainda privilegia as universidades privadas, onde há uma defasagem na Educação no âmbito da pesquisa e da extensão, além de apresentar uma tendência à formação de mão de obra para o mercado.

deixou a desejar na questão da qualidade do ensino. O PNE até apresenta a necessidade de medir a qualidade do Ensino Básico, porém não há definição de como realizar essa avaliação, bem como desenvolver seus indicadores. Como consequência, aumentou-se o número de estabelecimentos educacionais e de matrículas, mas perdeu-se a qualidade do Ensino. Como estratégia de “reparar essa falha” do PNE, houve então em 2007, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É neste documento que se estabelecem as principais diretrizes para o sistema de avaliação do ensino e a partir de então, criam-se novos indicadores para a Educação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sob a organização do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, cuja responsabilidade é promover estudos, pesquisas e avaliações para o Sistema de Educação. O curioso do PDE é que este documento apresenta o problema da desigualdade social apenas sob uma perspectiva de território, onde as diferenças de oportunidades estão associadas pelas diferenças geográficas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 6).

Na verdade, há uma omissão da principal causa da desigualdade social que está relacionada diretamente ao processo de luta entre classes. O problema territorial no Brasil pode contribuir também para a desigualdade social, mas sua origem, de igual forma, é resultado da luta de classes.

Em ambos os governos, o acesso à Educação não se tornou universal, nem mesmo no Ensino Básico, e ainda manteve a lógica neoliberal. Quanto à qualidade do ensino, apesar do avanço do PDE, que permitiu desenvolver indicadores de avaliação mais concretos e contemplou ações não previstas em planos anteriores, não houve a garantia da qualidade, por diversas razões: 1) é histórica a dependência do Brasil aos organismos internacionais, que atualmente determinam metas abusivas em todas as áreas das políticas públicas sociais com prioridade ao atendimento à lógica de Mercado, e o não cumprimento dessas metas implica em aumento da dívida externa; 2) a restrição dos recursos para os programas sociais, inclusive para os programas educacionais, com a justificativa de que o país não possui recursos suficientes para investir nos programas de governo; 3) a tentativa de descentralização que não se efetivou na prática, pois a União transferiu apenas a responsabilidade para os Estados, Distrito Federal e Municípios, mas manteve uma dependência muito grande desses entes, principalmente no que se refere ao repasse de recursos; 4) o montante do fundo não acompanhou o acréscimo do número de estudantes, pois com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB, segundo Saviani (2007, p. 1248-1249) houve um acréscimo de 56,6% do número de estudantes atendidos, porém o montante do fundo aumentou apenas em 36,3%.

Diante do exposto, percebe-se que a ampliação do acesso à educação básica se trata de uma das estratégias da ideologia neoliberal, não com a intenção de beneficiar a classe trabalhadora, mas sim para a formação de “mão de obra qualificada” e assalariada com o intuito de reproduzir a lógica capitalista. Claro que essa lógica não se define de um governo para outro, pois já se encontrava posta. O que torna diferente em cada governo é a intensidade com que se utiliza dessa ideologia, que é hegemônica. No entanto, ainda que não haja um acesso universal à educação básica, essa ampliação contribui para a garantia desse direito para alguns, embora na maioria das vezes seja uma educação desqualificada. Aí se encontra uma contradição e que merece a reflexão sobre a inserção do Assistente Social.

### **A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL DIANTE DA TENDÊNCIA DA AMPLIAÇÃO DO ACESSO**

Antes de tudo, vale lembrar que o Assistente Social, como trabalhador assalariado, sofre as mesmas consequências dos outros trabalhadores, pois participa da divisão sócio técnica

do trabalho. Inclusive, essa divisão do trabalho é um dos fatores que retiram do trabalhador o seu caráter autônomo (MARX; ENGELS, 2002, p. 48). Além disso, o Assistente Social não atua sozinho (IAMAMOTO, 2009, p. 63), pois em seu cotidiano participa do processo de trabalho coletivo, embora possua particularidades e especificidades. Essa atuação de caráter coletivo não é intencional, mas é da própria natureza da profissão que exige essa articulação com outros profissionais, inclusive de outras áreas de conhecimento.

O Assistente Social atua nos mais diversos espaços sócio ocupacionais, e por lidar com as políticas sociais, é comum sua contratação pelo Estado, principalmente pela atual “tendência de generalização do caráter público da intervenção sobre a ‘questão Social’ na sociedade brasileira” (ALMEIDA; ALENCAR, 2012, p. 105). Na verdade, o Serviço Social surgiu por requisição do próprio Estado, em meio à contradição da luta de classes. Essa requisição ocorre, em sua maior parte, para a implementação, coordenação e/ou execução de programas de governo e de projetos sociais. Os maiores exemplos são os programas de assistência estudantil e de transferência de renda.

No âmbito público, o Assistente Social está totalmente subordinado à forma de organização do poder público, e por ser um trabalhador assalariado está submetido às consequências da relação Capital/Trabalho. E na Política educacional, qualquer ação ou reforma no setor estatal interferirá significativamente na atuação profissional do Assistente Social.

Nos últimos anos, tem ocorrido debates entre os Assistentes Sociais que atuam na Área da Educação. Tais debates tratam sobre a necessidade da inserção desses profissionais na política educacional, além de trazer a reflexão sobre os principais desafios, de forma a contribuir para a garantia de uma Educação emancipatória. Desses debates derivou a necessidade de realizar uma pesquisa entre os profissionais que atuam na Área da Educação e como resultado foi publicado em 2011 o documento – Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação – cuja finalidade é nortear debates posteriores, a partir de quatro eixos centrais<sup>3</sup>.

Em comparação aos anos anteriores, a escola pública perdeu gradativamente a qualidade do ensino e atualmente é considerada uma escola para “pobres”. Com a tendência à ampliação do acesso o objetivo é atender essa camada social. (ALMEIDA, 2013). O Assistente Social é requisitado para atuar nas escolas a fim de implementar e coordenar programas de assistência estudantil e de transferência de renda (como o bolsa família), que contribuem para que o aluno tenha condições mínimas para se manter na escola. Portanto, diante dessa tendência de ampliação do acesso ao Ensino Básico, há uma possibilidade de aumento do número de contratações. Porém, essas contratações estão longe de atender a demanda apresentada, pois ainda que surjam legislações que determinem a inserção profissional nas escolas, as mesmas ainda não ocorreram em todos os municípios brasileiros. Pois não basta ter uma legislação e profissionais em todas as escolas de um determinado município (e nos órgãos educacionais de planejamento), mas é necessário o número de contratações suficiente para atender a demanda.

Se houver o aumento do número de contratações, possibilitará alguns fatores tais como: 1) o fortalecimento de discussões na categoria, principalmente no que se refere à atuação profissional e a compreensão do papel do Assistente Social na Educação; 2) a contribuição indireta para a qualidade do ensino através de atividades temáticas, principalmente em escolas públicas municipais de ensino que precisam atender aos processos burocráticos e metas

---

<sup>3</sup> Este documento aborda quatro eixos para debates: “Garantia do acesso da população à educação formal”, “Garantia da permanência da população nas instituições de educação formal”, “Garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional” e “Garantia da gestão democrática e participativa na política de educação”. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, online).

determinadas pelo MEC, que muitas vezes impedem que os docentes reflitam sobre sua atuação e desenvolvam seus programas e planos de aula de forma que favoreça a formação discente. Essas atividades temáticas contribuem indiretamente para o processo de formação dos alunos; 3) a atuação profissional na escola, pode contribuir indiretamente para uma conscientização política, favorecendo assim uma possível participação democrática da comunidade escolar. Embora, nem sempre essa participação da comunidade se efetive (principalmente nos processos de gestão), dependendo da organização dos processos institucionais e dos órgãos educacionais que esses estabelecimentos se submetem. Por último, a contratação de profissionais favorece o aumento do número de campos de estágio, desde que o profissional tenha disponibilidade para a supervisão. Logo, ainda no processo de formação do estudante de Serviço Social, será possível a reflexão sobre a atuação profissional na Educação, visto que a Política da Educação é pouco discutida na graduação em Serviço Social, exceto em disciplinas não obrigatórias, cursos de extensão ou em disciplinas em articulação com o campo de estágio (se este for na área da educação).

Enfim, essa tendência da ampliação do acesso ao ensino básico, apesar de não atingir a universalização e não garantir a qualidade do ensino, se torna um campo fértil para a atuação profissional. Como essa atuação está subordinada diretamente a forma de organização do poder público, há uma ameaça para a autonomia profissional. Apesar de toda limitação, é possível direcionar a prática profissional numa posição contra hegemônica. Para isso, o profissional deve ter a compreensão dos instrumentos norteadores para a prática profissional, como o Código de Ética, a Lei de Regulamentação Profissional e o Projeto Ético-Político. É importante entender “o significado social da profissão” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, online), bem como articular teoria e prática profissional com a realidade, em sua totalidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Crise capitalista tem provocado grandes rebatimentos para a política educacional, no entanto, não interrompeu o processo de ampliação do acesso à Educação Básica que vem ocorrendo há anos. O maior impacto desta crise para a Educação foi a transferência de grande parte de seus recursos para “socorrer” o Mercado. Conseqüentemente, não houve um investimento proporcional à ampliação do acesso. Essa crise que aparentou não ter conseqüências drásticas para o país, causou uma significativa perda na qualidade do ensino, logo, tanto a ampliação do acesso à Educação (com a lógica voltada para mercado) quanto a perda da qualidade contribuem para a manutenção da hegemonia do Capital. Em contrapartida, essa ampliação permitiu o acesso à Educação para muitos, ainda que de forma restrita e limitada, o que torna esse processo contraditório.

Os impactos apresentados rebatem diretamente no trabalho dos Assistentes Sociais, exigindo novas formas de reflexão, organização e atuação, o que implica em novos desafios a serem enfrentados por esses profissionais. Um deles é a importância do Assistente Social ir além das requisições do Estado, não limitando a sua atuação apenas como executor dos projetos de governo, mas sim, se colocar criticamente e se antecipar às necessidades que se apresentam. Outro desafio é atuar na base da elaboração e implementação desses projetos, objetivando mudanças mais concretas. E por fim, é essencial intensificar o processo de organização e mobilização da categoria para contribuir na ampliação dos grupos de debates já existentes. Assim, será possível desvelar as estratégias do capital e buscar novas configurações que interfiram politicamente na Educação. A desconstrução da hegemonia do Capital possibilitará a efetivação e universalização da Educação enquanto direito social.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T de. A política de educação no Brasil e a inserção dos/as assistentes sociais. **Aula 15 do curso de extensão** realizado entre dez/2012 a abr/2013 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

\_\_\_\_\_; ALENCAR, M. M. T de. **Serviço Social: trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva. 2012.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> . Acesso em: mai. 2013

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília. 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. de 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília. 2013. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

DAVIES, N. Governo FHC: toda criança na escola? In: Donaldo Bello de Souza; Lia Ciomar Macedo de Faria. (Org.). **Desafios da educação municipal**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 445-464.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, K., ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 3ª reimpressão. São Paulo: Boitempo. [1848] 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília. 2007.

SALVADOR, E. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282010000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000400002)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. de 2013.





# SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR: O PERFIL DOS PROFESSORES MEDIADORES DE FRANCA/SP

Eliana Bolorino Canteiro MARTINS\*

Isadora Gozález MARCHESINI\*\*

Marília Borges DIOGO\*\*\*

Rosilene Maria RODRIGUES\*\*\*\*

## INTRODUÇÃO

O Sistema de Proteção Escolar foi criado em 29 de maio de 2009 pelo Secretário da Educação de São Paulo na época, Paulo Renato Souza, com os seguintes objetivos: reunir diversas ações de combate à violência nas escolas e seu entorno, atrair a família para dentro da escola, e proporcionar à comunidade escolar um ambiente mais seguro e propício a socialização e ao aprendizado, além de viabilizar a proteção do patrimônio escolar do Estado.

O Sistema de Proteção Escolar é o conjunto de ações coordenadas pela Secretaria da Educação que visam promover um **ambiente escolar saudável e seguro**, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade. As ações que integram o Sistema de Proteção Escolar reafirmam a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e o pleno desenvolvimento humano. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013b, online, grifo do autor).

O programa possui parcerias com os seguintes órgãos: Política Militar do Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Segurança Pública e também um acordo de cooperação firmado, entre Ministério Público do Estado de São Paulo e a Secretaria de Educação, para que sejam disseminadas práticas preventivas no sentido da proteção à comunidade escolar. Assim observa-se que o combate a violência e a promoção da cultura da paz pelo programa trazem ações que visam à proteção da comunidade escolar, no entanto cercado de aparatos coercitivos do Estado.

Dentro das ações desenvolvidas pelo programa estão alguns instrumentais como o *Manual de Procedimentos* e o *Manual de Conduta Escolar*, que servem de referência para a convivência no ambiente escolar. Possui também o *ROE – Registro de Ocorrências Escolares*, onde são registradas eletronicamente as ocorrências escolares com envolvimento em situações de conflito, um espaço para dar voz a toda comunidade escolar e o *Canal Livre* onde eles podem expressar dificuldades, dar sugestões e apresentar soluções para problemas do ambiente

---

\* Doutora em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

\*\* Assistente Social. Mestranda no curso de Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: xyzisa@hotmail.com

\*\*\* Mestranda do no Programa de pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: mariliaborgesdiogo@hotmail.com

\*\*\*\* Mestranda do Programa de pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail. n30aty@hotmail.com

escolar. Paralelamente estão sendo desenvolvidas outras ações como à implantação de câmeras nas escolas. E para o contato direto com a comunidade escolar, foi instituído o *Professor Mediador Escolar e Comunitário*.

A pesquisa de início buscou conhecer as implementações do sistema, o projeto do Professor Mediador Escolar e Comunitário – PMEC, objetivando analisar a operacionalização desse e seus resultados frente às demandas sociais presentes no âmbito das escolas da rede pública estadual do município de Franca/SP.

Primeiramente realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, que ofereceu um panorama histórico da política da educação no Brasil, e uma visão geral do que se trata esse novo programa do Estado de São Paulo.

Posteriormente, realizados uma pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas e gravadas. Inicialmente se pretendia entrevistar 22 professores mediadores, selecionados por estarem exercendo a função desde o ano de 2011, porém somente 12 aceitaram participar. Também se constituem sujeitos da pesquisa os respectivos coordenadores pedagógicos das escolas onde o professor mediador está inserido e os dois Supervisores de Ensino que coordenam o Sistema de Proteção Escolar na Diretoria Regional de Ensino de Franca.

Após a realização das entrevistas essas foram transcritas e categorizadas, agora estamos em um momento das análises parciais. Essa análise está acontecendo, partindo-se da perspectiva dialética, já que a pesquisa foi realizada com seres sociais históricos em constante transformação, condicionados a sua realidade e ao seu tempo.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu pela temática de cunho social, onde podemos relacionar os dados com a realidade dos sujeitos, estabelecendo um diálogo entre os mesmos, tendo em vista que estão em constante transformação.

Considerando os limites desse artigo, pretende-se abordar uma breve reflexão sobre a Política de Educação Brasileira no contexto contemporâneo, apresentar a configuração do Sistema de Proteção Escolar, especificamente a função do Professor Mediador Comunitário e, por fim ensejar alguns resultados parciais da referida pesquisa.

## **A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O Brasil tem um histórico de autoritarismo e violência intrínseco desde a colonização, e a educação vem servindo durante todos esses anos para perpetuar a autoridade do Estado. Desde a colonização com a educação jesuítica, que fora usada para violentar a cultura dos índios que aqui viviam, e colonizá-los, ensinando, impondo uma cultura estrangeira.

A política educacional brasileira demonstra que a elite sempre buscou manter seus privilégios e utilizou de Políticas de Estado para manter o *status quo*, seja pelo contexto sociocultural de cada época que justificava as medidas, ou mesmo com legislações que favoreciam processos de ensino que excluía as classes trabalhadoras menos favorecidas, esse contexto fez com que o país mantivesse por séculos um número massificante de analfabetos.

O contexto das duas últimas décadas trouxe outro cenário a essa política. Essa nova realidade foi desencadeada pelas lutas sociais da década de 1980, que culminou na Constituição de 1988, porém os avanços e conquistas sociais sofreram a interferência da conjuntura econômica que provocou alterações e retrocessos nessas conquistas.

Na Constituição Federal de 1988 a política de educação figura como um direito social. Desta forma, as legislações que a sucederam como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação em 2001 (com a proposta de ser reelaborado a cada dez anos), constituíram-se em avanços nessa política, ainda que elas possuam um viés

neoliberal. O avanço da legislação é notado pela ampliação do acesso às instituições de ensino pelas camadas populares, que trouxeram com elas para o âmbito das instituições as mais variadas necessidades sociais que sofrem pela condição de subalternidade e desigualdade social dentro do modo de produção capitalista.

A ampliação de direitos ao acesso, de acordo com Martins (2012) colocou em pauta a qualidade do ensino, pois a implementação da Política de Educação não abarcava o conjunto de problemáticas da nova realidade com características que vão além da prática pedagógica. A nova realidade acirrou os ‘velhos’ desafios da educação brasileira tais como: a formação docente, a estrutura das instituições de ensino, às condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, e a questão do financiamento da política educacional nas instâncias federativas, com tendência à municipalização do Ensino Fundamental, revelando fragilidades do orçamento nessas instâncias, devido à diversidade econômica e regional do país.

As determinações legais ampliaram o número de matrículas, estendendo o atendimento (direito) à educação as classes menos favorecidas, porém quantidade não significa qualidade, os desafios impostos ao âmbito educacional são complexos e variados.

Além disso, na intenção de atender uma demanda do Capital, a educação gerida pelo Estado é tecnicista, voltada para a formação de mão-de-obra especializada, fazendo com que a educação deixe de cumprir um de seus princípios fundamentais a formação humano-social e integral dos nossos jovens.

Essa educação tecnicista, especializada, leva ao desinteresse do aluno pela escola, elevando as taxas de evasão e indisciplina. E a ideologia dominante usa o discurso de culpabilizar essa má qualidade educacional pelo declínio econômico, desemprego, pobreza e perda em competitividade educacional. Assim, o neoliberalismo exporta para o Estado e os pobres a culpa pelas decisões dos grupos dominantes, com propagandas que culpabilizam a instituição ou a pessoa pelo fracasso, por exemplo, a ênfase é colocada no consumidor e não no produtor. Professores e funcionários públicos são atacados por representarem gastos dispendiosos e excesso de poder. A prova disso são as avaliações realizadas pelo Estado no Ensino Público, tentando justificar fracassos e encontrar soluções para as problemáticas sociais consequentes da dinâmica neoliberal que é mascarada.

Uma das ações do Estado na busca pela melhoria do ensino e da qualidade dos ‘serviços’ educacionais prestados é a criação de programas muitos deles com pressupostos de gestão neoliberal, visando eficiência e eficácia, ou seja, com menor custo, mas que tenha o alcance desejado. Esses programas têm várias ações de acompanhamento de docentes em questões pedagógicas, promoção socioeducativa de alunos, parcerias com outras instituições para atendimento de demandas das escolas, entre outros. Nesse sentido foi criado no Estado de São Paulo, o *Sistema de Proteção Escolar*.

## **O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR**

O Sistema de Proteção Escolar, criado com o intento do combater à violência nas escolas e seu entorno têm como principais objetivos: “a prevenção de conflitos no ambiente escolar, a integração entre a escola e a rede social de garantia dos direitos da criança e do adolescente e a proteção da comunidade escolar e do patrimônio público”. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, online).

Cerca de 1.700 professores, diretores da rede estadual de ensino e autoridades do Estado participaram, através de vídeo conferência, do lançamento do programa no dia 29 de maio de 2009, junto ao então Secretário da Educação - Paulo Renato Souza, do representante da

Polícia Militar do Estado - Coronel Paulo César Franco, do Secretário de Educação do Distrito Federal - José Luiz da Silva Valente. Na ocasião foram apresentados os objetivos do programa e ouvidas sugestões e questionamentos de educadores de todo o Estado.

Dentro das ações desenvolvidas pelo programa estão: o ROE – Registro de Ocorrências Escolares, as Normas Gerais de Conduta Escolar, o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e o PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Outro instrumental lançado pelo programa na época foi o Canal Livre com a proposta de dar voz à comunidade escolar, porém, não se mostra como um canal efetivo de comunicação e não tem sido utilizado pelo programa.

## **ROE – REGISTRO DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES**

O Registro de Ocorrências Escolares traz historicamente precedentes semelhantes e que influenciaram o seu formato, de acordo com estudo apresentado por Mara Cleusa Peixoto Assis-Rister (2008), as ocorrências registradas no chamado “Livro Negro” datam do início do séc. XX, mas sua presença é mais notada a partir da década de 1970, e embora tenha recebido diversas denominações tais como “Livro de Ocorrências a Livro Preto, Livro de Advertências, Livro de Suspensões, Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Sanções, Portaria e Termos de Censura, Livro de Penalidades dos Alunos” (ASSIS-RISTER, 2008, p. 31), no Estado de São Paulo ele se estabeleceu com o nome de Livro Negro. Este instrumento possui caráter punitivo ou preventivo e sempre foi visto como instrumento de trabalho dos profissionais da escola, visando o controle da (in)disciplina. De acordo ainda com Assis-Rister (2008), a legalidade do Livro Negro se dá pelo Regimento Escolar (documento obrigatório em toda escola pública ou particular). Outro aparato legal que respalda os profissionais da educação no registro de ocorrências referentes à (in)disciplina é o Estatuto do Magistério (Lei Complementar 444/85) que traz em seu conteúdo a justificativa para realização de tais registros, sendo:

Artigo 63– O integrante do Quadro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá:

I – conhecer e respeitar as leis;

(...)

VIII – assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;

IX – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado

**X – comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou, às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira. (SÃO PAULO, 1985, online, grifo nosso).**

Com o advento do Estatuto do Magistério, o trabalhador escolar, legalmente, deverá mostrar comprometimento com a eficácia do ato educacional. Assim,

o ato de encaminhar as questões do aluno à apreciação dos superiores, ou notificar uma ocorrência definida como irregular perante o Regimento Escolar, passa a configurar, diante da lei, um dever dos que trabalham no meio escolar. (ASSIS-RISTER, 2008, p. 32).

Assis-Rister (2008) fala também da similaridade do conteúdo descritivo desses Livros Negros com a linguagem de Boletins de Ocorrências Policiais, o que acentuava sua rejeição por parte de pais e alunos.

O que se observa é que os Registros de Ocorrências Escolares dá continuidade ao procedimento das instituições de ensino do Estado de São Paulo em registrar atos considerados ilícitos ou contrários ao bom funcionamento da escola.

De acordo com a Resolução SE 19/2010, o ROE – Registro de Ocorrências Escolares integra juntamente com a Secretaria de Segurança Pública, as ações destinadas às Informações Estratégicas dentro do Sistema de Proteção Escolar.

A regulamentação diz que ele é um instrumento de registro online, acessível pelo portal da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), com o objetivo de registrar os seguintes tipos de ocorrências:

Art. 9º (...)

I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;

II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;

III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;

IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira.

§ 1º - As informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE” serão armazenadas para fins exclusivos da administração pública, sendo absolutamente confidenciais e protegidas nos termos da lei.

§ 2º - Caberá, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

§ 3º - o registro das situações elencadas nos itens deste artigo é compulsório e deverá ser efetuado em até 30 dias da data da ocorrência.

§ 4º - Os Dirigentes Regionais de Ensino, assim como os servidores da Diretoria de Ensino por eles indicados, terão acesso às informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE” relativas às escolas de sua região, ficando esses servidores responsáveis pelo sigilo e proteção dos dados registrados. (SÃO PAULO, 2010, online).

A página da FDE com o link para login e senha do usuário registrar as ocorrências escolares, traz uma orientação que nos casos previstos em lei<sup>1</sup> não se dispensa a realização do Boletim de Ocorrência Policial na Delegacia de Polícia que atende a área onde se localiza a escola.

---

<sup>1</sup> O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania elencam as situações ocorridas em âmbito escolar e que também deve ser feito o Boletim de Ocorrência Policial, entre elas agressão física e verbal a colega ou servidor, uso e tráfico de drogas, furto, roubo, aluno armado.

O documento elaborado pela Secretaria da Educação e publicado no site da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, *Normas Gerais de Conduta Escolar*, coloca pontos referentes aos direitos do aluno na escola, e entre eles consta: “Ter garantida a confidencialidade das informações de caráter pessoal ou acadêmicas registradas e armazenadas pelo sistema escolar, salvo em casos de risco ao ambiente escolar ou em atendimento a requerimento de órgãos oficiais competentes.” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009b, p.7).

Portanto, as informações contidas no Registro de Ocorrências Escolares (ROE) devem ser confidenciais, e de acesso restrito aos servidores determinados legalmente. A legislação não esclarece se o aluno (ou seus responsáveis) tem acesso as suas próprias informações. Questiona-se, portanto, que tais registros, ainda que confidenciais, ao não serem visualizados pelo aluno ou responsável, após seu lançamento no sistema, não permitem a esses acessar as informações referentes a sua ação, sendo obrigados a confiar que conteúdo do sistema é idêntico ao das ocorrências escritas, documento assinado por eles. Não se pretende discutir a coerência de servidores no registro dessas ocorrências no sistema, sabendo que há uma legislação em vigor que visa normatizar as ações dos mesmos no que tange ao bom cumprimento de suas funções. No caso, cabe aos digitadores das ocorrências no sistema serem coerentes com o documento escrito. O que se pontua é a falta de acesso dessa informação pelo sujeito da ação (criança ou adolescente) e seus responsáveis, ou mesmo, o questionamento do uso desse banco dados por outras instituições oficiais, sejam quais forem. Esse procedimento favorece o sigilo das informações, porém limita o acesso dessas informações online pelos seus sujeitos. Não se sabe até que ponto todas as informações descritas em documento são colocadas no sistema, considerando a restrição do acesso.

A operacionalidade do Registro de Ocorrências Escolares no âmbito da escola pública se dá através de preenchimento de um formulário constando nome do aluno, RA – Registro do Aluno<sup>2</sup>, nome do responsável legal, endereço, telefone para contato e a ação praticada pelo aluno e registrada como ocorrência. A maneira como esses dados são registrados, na forma escrita, varia de acordo com as unidades escolares e seus respectivos regimentos. Esses registros trazem atos relacionados à falta de disciplina dentro do âmbito escolar, não cumprimento de deveres, e também ações que requerem a presença da Ronda Escolar, onde são feitos além da ocorrência escolar, um Boletim de Ocorrência Policial.

Após o preenchimento da ocorrência, que é feito de acordo com a fala dos envolvidos e apresentação dos fatos, ela é lida para o aluno e seus responsáveis para que haja coerência do fato apresentado com a descrição do ocorrido. Havendo concordância com o que foi lavrado o documento será assinado pelo aluno, responsável legal e servidor (geralmente alguém da equipe gestora da escola ou o Professor Mediador). A justificativa para o preenchimento das ocorrências escolares está no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania:

A escola constitui um ambiente coletivo onde todas as leis vigentes no país devem ser observadas e aplicadas. Além disso, há regras internas que se aplicam somente no âmbito da escola: as Normas de Conduta e o Regimento Escolar. Cabe à direção fazer cumprir esse conjunto de regras em benefício dos alunos, pais e responsáveis, da equipe escolar e da comunidade. A Secretaria da Educação desenvolveu sistemas específicos para registrar as ocorrências escolares, de modo a facilitar sua formalização e permitir o acompanhamento da situação disciplinar em cada escola, visando a aperfeiçoar a proteção de todos. Esses

---

<sup>2</sup> O RA – Registro de Aluno é um número pessoal e intransferível que é dado a cada aluno, que é utilizado pelo GDAE – Gestão Dinâmica da Administração Escolar, para integrar informações da unidade escolar com outros órgãos da Secretaria de Estado da Educação, este sistema é utilizado como ferramenta de apoio à atividade administrativa da unidade escolar, facilita burocraticamente o registro de alunos.

registros, combinados aos relatos das equipes escolares, permitirão ajustar o planejamento das atividades preventivas desenvolvidas nas escolas, adequando-as às necessidades identificadas. As informações contidas nos registros de ocorrência escolar respaldarão a direção com relação às ocorrências que envolvem alunos, professores e servidores da instituição educacional e subsidiarão a apuração dos fatos nos âmbitos administrativo e penal. Dessa forma, todas as informações devem ser registradas com cuidado e atenção, de modo a refletir exatamente o ocorrido: a descrição dos fatos, a identificação das pessoas envolvidas (quando possível), os danos eventualmente observados, os encaminhamentos às instâncias competentes e as providências tomadas para a solução do caso. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009a, p. 28-29).

O Registro de Ocorrências Escolares está regulamentado e justificado sendo considerado o caráter preventivo e a busca de solução para os casos. Historicamente, o que se percebe é seu caráter punitivo e disciplinador, demonstrando o autoritarismo presente das instituições educacionais públicas, que na verdade representam o Estado.

## **NORMAS GERAIS DE CONDUTA ESCOLAR E MANUAL DE PROTEÇÃO ESCOLAR E PROMOÇÃO DA CIDADANIA**

Estes manuais estão disponibilizados eletronicamente pelo site da FDE – Fundação para o Desenvolvimento para a Educação, órgão governamental criado em 1987 que se responsabiliza pela viabilização das políticas educacionais, implantação e gestão de projetos e ações para o bom funcionamento, crescimento e aprimoramento da Rede Pública Estadual de Ensino em São Paulo.

Os manuais foram lançados ainda em 2009 e fazem parte do material de apoio do Sistema de Proteção Escolar. As escolas do Estado de São Paulo, mesmo que não tenha no seu quadro funcional o apoio do Professor Mediador Escolar e Comunitário, se utilizam desse material para realizar suas ações de enfrentamento das situações de violência, indisciplina e insegurança na escola. Esses manuais também fazem parte do material de formação inicial dos Professores Mediadores.

As Normas Gerais de Conduta Escolar é um manual de 04 partes: Introdução, Direitos dos Alunos, Deveres e Responsabilidades dos Alunos e Conduta em ambiente Escolar. Sua apresentação ressalta a necessidade de garantir o pacto social vigente e o equilíbrio pessoal para a boa convivência:

Nesse sentido, é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de **regras saudáveis de convivência no ambiente escolar**. Acatar o pacto social vigente – **representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido** – sustenta o delicado equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009b, p.5, grifo do autor).

O objetivo do manual é orientar a comunidade escolar sobre direitos e deveres dos alunos e sobre condutas que atrapalham o bom andamento das atividades da escola, consideradas como indisciplina. Ele traz também medidas e procedimentos que devem ser tomados pela comunidade escolar mediante condutas indisciplinadas de alunos ou situação que incide em risco para o aluno e a escola, bem como circunstâncias que envolvam violência.

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania foi elaborado com base no “Manual aos Gestores das Instituições Educacionais da Secretaria da Educação do Governo do Distrito Federal”. Apresenta conteúdo mais extenso que o manual das “Normas”, e possui informações conceituais sobre diversos temas sociais relacionados a violência, sobre

as instituições da Rede de Proteção Social, sobre a operacionalidade e responsabilidade da escola em diversas situações que envolvem segurança de alunos e servidores. Há um capítulo específico sobre violência sexual contra crianças e adolescentes e outro informando sobre os procedimentos mediante identificação de tal violência. Ainda traz um leque de ações preventivas de violência e promoção da cultura da paz.

O lançamento dos manuais com informações importantes sobre o público atendido pelas escolas estaduais coloca questionamentos tais como: os profissionais conhecem os direitos e deveres de crianças e adolescentes e da Rede de Proteção Social que visa proteger esse segmento da sociedade? A formação docente se aprofunda em questões relacionadas à cidadania?

Outro ponto a ser pensado mediante a leitura desses manuais é o quanto realmente o princípio do programa é proteger, porque em outra direção de pensamento fica implícito que objetivo é controlar e coibir sob a justificativa da proteção, principalmente se considerarmos a parceria com a Polícia Militar, que tem sua principal ação voltada ao combate da criminalidade.

### **PMEC – PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO**

Instituído através do Sistema de Proteção Escolar com o objetivo de tornar concretas as ações propostas pelo sistema dentro das escolas públicas do Estado de São Paulo, a função foi implantada a partir de 2010 em 1000 escolas do Estado, o que representa cerca de 19% do total de escolas em todo o Estado, abrangendo Grande São Paulo e Interior. A lista com o número de escolas contempladas por Diretoria de Ensino foi publicada no Diário Oficial de São Paulo no dia 10/04/2010.

Ficou a cargo das Diretorias de Ensino implantar o projeto nas escolas que foram contempladas segundo o ROE (Registro de Ocorrências Escolares) que já era uma ação aplicada nas instituições escolares. A escola poderia contar com dois professores mediadores desde que funcionasse em três turnos com pelo menos 10 salas em cada turno. Outras escolas também poderiam se candidatar encaminhando à respectiva Diretoria de Ensino uma manifestação de interesse, acompanhada de uma relação de motivos justificando a necessidade da atuação do PMEC (existência e recorrência de situações de conflitos ou grave indisciplina). Também é preciso enviar um plano básico de trabalho a ser desenvolvido pelos docentes na função, conforme metas e objetivos estabelecidos pela escola em sua proposta pedagógica. As escolas apoiadas pela nova “função” foram definidas conforme avaliação das Diretorias de Ensino e de acordo com a disponibilidade de docentes com o perfil necessário.

Segundo o referido Programa a seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário deveria ser feita pelas Diretorias de Ensino e Diretores de Escola, seguindo os critérios estipulados, com análise de perfil do docente. Posteriormente a classificação o candidato deveria apresentar uma carta de motivação com as razões que justificam seu interesse em assumir a função de Professor Mediador e também os certificados de cursos ou comprovação prévia de participação em projetos relacionados com mediação de conflitos, justiça restaurativa, bullying, articulação comunitária entre outros.

A implementação da função foi programada para ocorrer de forma gradual, a partir do mapeamento das escolas e regiões de maior vulnerabilidade social. Após a divulgação das escolas e dos docentes selecionados, os diretores das escolas teriam até 14 de maio de 2010 para atribuir a carga horária do PMEC, pois os docentes seriam capacitados a nova função a partir da segunda quinzena de maio de 2010.

Na primeira etapa, 1.000 das 5.300 escolas da rede estadual, como dito anteriormente, contariam com o trabalho desses professores. Mas esse número poderia chegar até 2.000 docentes da rede, sendo no máximo dois docentes por unidade, em caso de escolas que funcionem no mínimo três turnos, com pelo menos 10 classes em cada período. Para desempenho da função do



PMEC deveriam ser atribuídas 30 horas semanais, sendo 25 horas em atividades com alunos e 05 horas de trabalho pedagógico, das quais 02 horas exercidas na escola em atividades coletivas, e ainda 03 horas em local de livre escolha do docente. O professor, na condição de *readaptado*<sup>3</sup>, deve cumprir à carga horária que já possui, porém cabe ao diretor da escola distribuir a mesma de acordo com o horário de funcionamento da unidade escolar durante os cinco dias úteis da semana. Esta carga horária não pode exceder ao limite máximo de 08 horas diárias, incluindo às horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Devendo ainda ser previsto a disponibilização de até 04 horas quinzenais ou 08 horas mensais a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, agendadas pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar.

De acordo com a Instrução Conjunta CENP/DRHU<sup>4</sup> de 09/04/2010 e a Resolução SE nº 19 de 12/02/2010, as Diretorias de Ensino deveriam contar com recursos humanos próprios para execução do projeto, os quais deveriam estar de acordo com os seguintes requisitos:

Titular de cargo docente, da própria escola, que se encontre na condição de adido<sup>5</sup>, sem descaracterizar essa condição;

Titular de cargo docente, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino, que se encontre na condição de adido, sem descaracterizar essa condição;

Docente readaptado, da própria escola, com perfil adequado à natureza das atribuições de que tratam os incisos de I a VI da referida resolução, além de ter que ser também portador de histórico de bom relacionamento com os alunos e com a comunidade, e desde que respeitado o rol de atribuições estabelecido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde (CAAS);

Docente ocupante de função-atividade da mesma Diretoria de Ensino, de que trata o inciso V do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar Nº 1.093/2009<sup>6</sup>. (SÃO PAULO, 2010, online)

A condição dos docentes citados permite ao Estado adequá-los ou utilizá-los em funções alternativas, nas quais nem sempre estão qualificados a desempenhá-las.

Sendo assim, os docentes designados a exercer a função de professor mediador comunitário, através da medida que a instituiu (Resolução SE n. 19, de 12/02/2010), iniciou suas atividades com as seguintes atribuições:

I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o

---

<sup>3</sup> O docente readaptado é aquele que por motivos de saúde não pode mais exercer sua função de ministrar aulas, sendo então exercer outra função compatível com sua capacidade física ou mental, sem danos a sua condição de saúde.

<sup>4</sup> CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) – DRHU (Departamento de Recursos Humanos). Ambos são órgãos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que dentro de suas especificidades orientam o desenvolvimento das atividades no setor educacional do Estado. Muitas dessas siglas, na presente data, pode ter mudado de nomenclatura de acordo com a dinâmica da Secretaria de Educação.

<sup>5</sup> O docente adido é aquele que embora tenha cargo titular, não conseguiu pegar aulas ou classe na sua disciplina na unidade escolar a que pertence ficando excedente e na condição de adido na Diretoria de Ensino correspondente.

<sup>6</sup> O docente que integra o inciso V do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar Nº 1.093/2009 é aquele que condicionado a lei deverá cumprir carga horária de 12 horas semanais de trabalho na unidade escolar correspondente, este docente embora admitido pelo Estado através da Lei Complementar Nº 1.010/2007, não obteve índices mínimos na avaliação de docentes do Estado, não podendo assim participar do processo de atribuição de aulas ou classes.

desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;

II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;

III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;

IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;

V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;

VI – “orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.” (SÃO PAULO, 2010, online)

Dentro das atribuições aqui citadas, consta a intervenção em situações que envolvem conflitos, violência, preconceito, bullying e problemas pedagógicos. Parte significativa das referidas ações são pertinentes ao contexto das relações sociais.

A atuação dos PMECs ganhou espaço e ações foram tomadas como a Resolução SE nº 01 de 20 de Janeiro de 2011 concedendo normatividade e legalidade à função, considerando a eficiência e eficácia de suas atividades nas escolas estaduais de São Paulo.

A medida trouxe alterações no perfil do candidato, passando a ter prioridade aqueles que se apresentassem como:

I - titular de cargo docente da disciplina de Psicologia, que se encontre na condição de adido, classificado na própria escola, sem descaracterizar essa condição; II - titular de cargo docente da disciplina de Psicologia, que se encontre na condição de adido, classificado em outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino, sem descaracterizar essa condição; (SÃO PAULO, 2011, online)

A Resolução SE nº 01/2011 também altera a carga horária que antes era especificada:

Art. 2º - Para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário serão atribuídas 30 (trinta) horas semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos e 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) horas exercidas na escola, em atividades coletivas, e 3 (três) horas em local de livre escolha do docente, mantida, para o readaptado, a carga horária que já possui.

§ 1º - Caberá ao Diretor de Escola distribuir a carga horária do docente de acordo com o horário de funcionamento da unidade escolar, em 5 (cinco) dias úteis da semana, e obedecendo ao limite máximo de 8 (oito) horas diárias de trabalho, incluídas as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

§ 2º - A distribuição da carga horária de trabalho deverá prever a disponibilização de até 4 (quatro) horas quinzenais ou 8 (oito) horas mensais a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, agendadas pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar. (SÃO PAULO, 2011, online)

Observamos através da Resolução que a distribuição da carga horária do PMEC, mesmo obedecendo ao limite, fica a cargo do Diretor da Escola.

Desde sua implantação, a atividade do PMEC tem alcançado cada vez mais escolas no Estado, o que foi inicialmente um projeto para 1000 escolas, tinha como meta para 2013 estar em todas as escolas estaduais.

## O PERFIL DO PROFESSOR MEDIADOR COMUNITÁRIO DE FRANCA/SP

A pesquisa está em fase de análise, por isso, em relação análise dos dados coletados, será possível apresentar nesse artigo apenas o perfil dos PMECs.

A pesquisa foi realizada com um total de 14 professores da rede estadual do município de Franca/SP, porém apenas 12 preencheram corretamente o questionário a respeito do perfil.

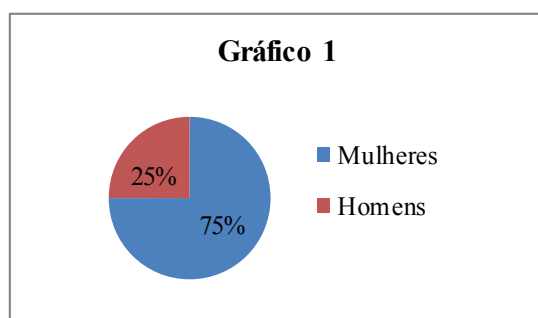
Franca/SP possui atualmente 60 escolas da Rede Estadual. No ano de 2010, quando a função PMEC foi implantada, 18 escolas foram contempladas. Observa-se um quadro de expansão, pois no ano de 2011 esse número elevou-se para 32 escolas e a previsão era de que no ano de 2013 as 60 escolas teriam, pelo menos, um Professor Mediador Escolar e Comunitário.

A seguir será apresentando o perfil dos Professores Mediadores Comunitários que participaram da pesquisa. Dividimos a análise em quatro categorias: identificação pessoal, formação profissional, situação funcional e participação social.

### Identificação Pessoal

Nessa categoria consideramos a idade e o gênero, por entender que essas questões influenciam na formação histórica de cada indivíduo.

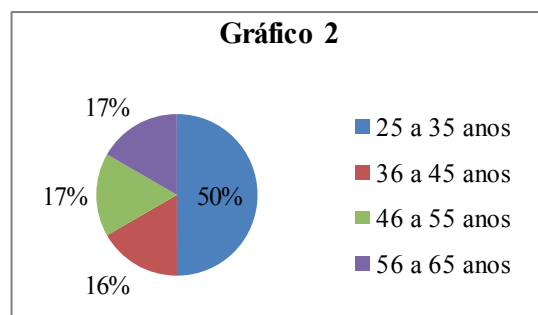
*Gráfico 1 – Distribuição dos PMEC por gênero*



Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPESSE (Período: 2011/2012).

Com relação ao gênero, observamos a predominância das mulheres na função. Apesar das mulheres não serem mais unanimidade, todas as profissões voltadas para o cuidado e o trato com o ser humano, são predominantemente femininas. E no caso dos PMECs isso fica comprovado no percentual de 75% do total da amostra, serem mulheres.

*Gráfico 2 – Distribuição dos PMEC por Idade*



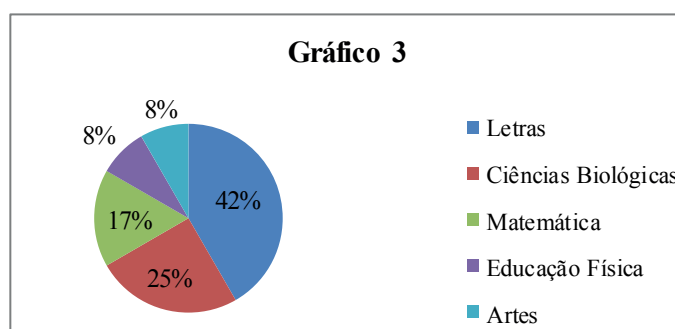
Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPESSE (Período: 2011/2012).

No gráfico acima, pode-se visualizar que 50% dos entrevistados, estão na faixa de entre os 25-35 anos, o que demonstra um profissional jovem, que entrou para a educação já após a revolução tecnológica, e também é subentende-se que este tenha poucos anos de experiência no processo educativo.

### Formação profissional

Quanto à formação profissional, perguntamos sua área de formação e se este havia prolongado os estudos ao nível de pós-graduação, como seguem nos gráficos. Também questionamos sobre a instituição em que ocorreu essa formação e todos os profissionais que atuam como PMEC se formarão em instituições particulares.

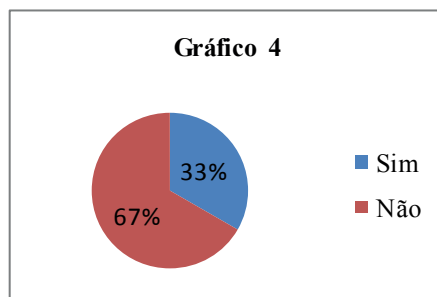
*Gráfico 3 – Distribuição dos PMEC por área de Formação*



Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPESSE (Período: 2011/2012).

A pedagogia não é uma exigência para a função PMEC, e no gráfico pode-se visualizar que nenhum deles tem essa formação. Apesar de 50% dos professores serem formados em áreas que pertencem às humanas, fica claro que não receberam nenhuma instrução para lidar com a realidade social. Também obtivemos dados quanto ao período de conclusão da graduação e 91% deles tiveram sua formação concluída após a década de 1990. E ainda, desse percentual 50% graduaram-se após o ano 2001, o que corresponde a metade dos participantes, que são aqueles na faixa etária entre 25 e 35 anos, e os outros 41% graduaram-se entre os anos de 1991 a 2000.

*Gráfico 4 – Distribuição dos PMEC referente a Pós-graduação*



Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPESSE (Período: 2011/2012).

Ressaltamos também apenas 33% dos professores, continuaram a formação depois da graduação e possuem algum tipo de pós-graduação.

## Situação funcional

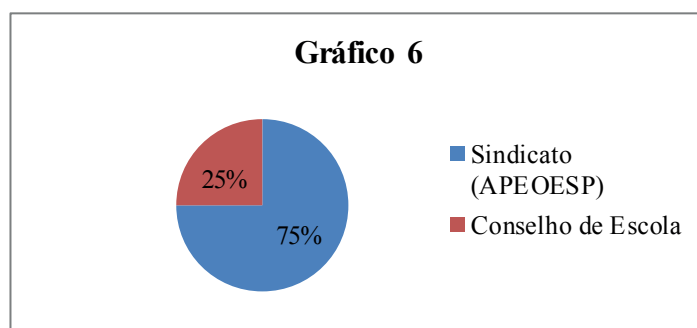
Quanto à situação funcional, analisamos o vínculo empregatício, o tempo de atuação, a função anterior e a carga horária dos profissionais entrevistados como segue abaixo.

- Quanto ao vínculo empregatício ou enquadramento funcional, nenhum professor que se identificou como readaptado ou adido, todos estão inseridos no último item (CATEGORIA 'F' OU 'OFA'), contratados com base na Lei Complementar Nº 1.093/2009, permitindo dizer que, por não atingiram nota suficiente na avaliação, eles não conseguiram classes ou aulas, ficando a mercê de oportunidades para conseguirem trabalho. Embora, não seja o foco desse estudo, é nítido observar a questão da precarização do trabalho docente nas escolas públicas;
- Quanto ao tempo de atuação 83% dos pesquisados pertenciam a primeira turma, que ingressou nas escolas no ano de 2010;
- Quanto à função anterior, todos trabalhavam em sala de aula;
- A carga horária de todos é 40h de trabalho semanal, divididas entre os horários de funcionamento da escola, quando esta funciona também em período noturno. Portanto, não segue a regra da Lei Complementar descrita para eles, mas fazem jornada de trabalho correspondente ao máximo para o magistério no Estado de São Paulo.

## Participação Social

Quanto a participação social, analisamos a representatividades desses profissionais, nos sindicatos e conselhos sociais, o único conselho que identificamos a participação de alguns, foi o conselho de escola, que é institucional. Mas ainda assim, representa um controle social sobre as decisões do ambiente onde ele trabalha.

*Gráfico 6 – Distribuição dos PMEC referente a Participação Social*



Fonte: Pesquisa realizada pelo GEPESSE. (Período: 2011/2012).

Perguntamos sobre a participação em algum tipo sindicato ou instância coletiva, e foi constatado que 75% (9) são membros da APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – e 25% (3) compõe o Conselho Escolar da unidade em que atua.

Através do perfil foi possível observar que apesar de ser uma realidade está em constante mudança, mas essa ainda é lenta e gradual. Pois apesar de se tratarem de professores pertencentes já a uma geração contemporânea, as mulheres ainda dominam os campos educacionais, função que historicamente é reservada à mulher, aquela que tem o “dom de ensinar”.

Percebe-se também que essa é um programa com o intuito de aproveitar a mão-de-obra excedente do Estado, pois nenhum professor está na situação de efetivo do Estado, ao contrário, parece que entraram para o projeto com a intenção de executar alguma função, já que não conseguiram aulas.

Ainda percebe-se uma boa participação social referente aos sindicatos, porém uma participação social mínima dentro dos conselhos que decidem as ações escolares, ou mesmo conselhos referentes às políticas públicas, como o conselho municipal da educação, o da saúde e o da assistência social.

Enfim, o perfil traz algumas persistências, e coloca uma questão em pauta, como professores com áreas de formação tão distintas, professores com um vínculo empregatício tão frágil, enfrentam demandas tão complexas quanto as que são apresentadas como função desse novo Projeto do Estado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante as novas configurações do processo produtivo, o capital se reorganiza com transformações societárias visando atender suas demandas, ocorrendo o acirramento das expressões da questão social, que vão incidir também nas instituições escolares e exige que os órgãos governamentais tomem medidas com o objetivo de amenizá-las.

O governo do Estado de São Paulo criou o Sistema de Proteção Escolar, composto por um conjunto de ações e medidas voltadas ao combate da violência e expansão da cultura da paz nas escolas estaduais da Rede Pública, dentre as medidas está o PMEC.

Interpretando a legislação referente a esse projeto, constata-se que há o reconhecimento da complexidade das demandas sociais presentes nas escolas públicas, e o Estado recorre à implantação deste sistema com o objetivo principal de “amenizar” os conflitos sociais existentes no universo escolar.

A qualidade da educação é uma luta a se buscar, e o PMEC através de um trabalho qualificado poderá fortalecer a luta por essa qualidade. Porém, trabalhando em condições precárias e expropriados das ações pedagógicas que são voltadas para sua atuação docente, ou seja, sem formação específica para lidar com as complexas demandas sociais e elas apresentadas, é difícil imaginar que esse profissional seja capaz de superar os condicionamentos do Estado e oferecer um ambiente mais saudável a formação integral de nossos jovens.

A pesquisa se deu na tentativa de analisar como está se ocorrendo a implantação desse projeto nas escolas do Estado de São Paulo e analisar além do perfil aqui apresentado, questões referentes às capacitações que são oferecidas a esses profissionais, e o nível de compreensão desses sobre questões pertinentes as suas funções, como a mediação de conflitos, a justiça restaurativa, o papel educativo da família e o conhecimento sobre a Rede de Proteção Social.

A pesquisa está em sua etapa final, com a intenção colaborar com as discussões dos educadores, demonstrando que as demandas sociais presente na escola são complexas e exige uma atuação interdisciplinar, com a contribuição de outros profissionais, entre eles Assistentes Sociais, com formação mais específica para lidar, principalmente com as expressões da questão social que interferem sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem desencadeado pelas escolas.

## REFERÊNCIAS

ASSIS-RISTER, M. C. P. **Inclusão Escolar e Gênero: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Unesp, Marília, 2008. Disponível em <[http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/rister\\_mcpa\\_dr\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/rister_mcpa_dr_mar.pdf)> acesso em 17 fev. 2013.

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: elo para construção da cidadania**. Editora UNESP, São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Lei Complementar N° 444, de 27 de dezembro de 1985. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas**, 1985. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/leicomp444\\_85.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/leicomp444_85.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n° 19, de 12-2-2010. **Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas**, 2010. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19\\_10.HTM?Time=1/26/2013%208:28:37%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=1/26/2013%208:28:37%20PM)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n° 01, de 21-1-2011. **Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas**, 2011. Disponível em: <[http://www.profdomingos.com.br/estadual\\_resolucao\\_se\\_01\\_2011.html](http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_01_2011.html)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Ocorrência Escolar**, 2013a. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaRoe.aspx?contextmenu=roe>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Proteção Escolar**, 2013b. Disponível em: <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>> Acesso em: 02 Jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 2009a. Disponível em: <[http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protacao\\_escolar\\_web.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protacao_escolar_web.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Normas Gerais de Conduta de Conduta Escolar**. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 2009b. Disponível em: <[http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas\\_gerais\\_conduta\\_web.pdf](http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Proteção Escolar**, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sistema-de-protacao-escolar>>. Acesso em: 30 Jun. 2013.





# SERVIÇO SOCIAL NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Eliana Bolorino Canteiro MARTINS\*

Rosilene Maria RODRIGUES\*\*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho traz as reflexões relacionadas ao projeto de pesquisa de mestrado apresentado ao Programa de Pós de Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, que tem como objeto de estudo as produções científicas com temáticas relacionadas ao Serviço Social e sua interface com a área da Educação formal, produzidas desde o início do Programa de Pós Graduação em 1992, até o ano de 2012.

Inicialmente pontua-se a importância que a pesquisa possui na produção de conhecimento e sua relevância na transformação das bases constitutivas do Serviço Social no Brasil, especialmente com o início dos cursos de pós-graduação na década de 1970. A pesquisa e produção de conhecimento em Serviço Social possui densidade no âmbito das políticas sociais, lócus privilegiado de atuação profissional.

A segunda parte apresenta o processo histórico de inserção da profissão no contexto das escolas visando atender inicialmente ao Estado e a classe burguesa, e depois mostra que após as transformações profissionais marcadas pelo encontro com a base teórica crítica marxista, e em consonância com o projeto ético político, as produções e debates da categoria revelam a educação brasileira sendo utilizada como mercadoria que adensa o conjunto de exclusões sociais promovidas pelo neoliberalismo.

## A PESQUISA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO MUNDO CIENTÍFICO

No mundo científico, a produção de conhecimento se realiza a partir da pesquisa, representada por um conjunto de métodos, que combinados com a base teórica e a criatividade do pesquisador, dão suporte ao processo investigativo e permite criar um novo trabalho a partir do que já existe.

A pesquisa é uma das maneiras que o ser humano encontrou para elaborar respostas a diversos problemas, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” (GIL, 1999, p. 42). E ainda, em se tratando de dar respostas, ela pode “tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.16).

A pesquisa científica no mundo ocidental se diz como forma hegemônica de dar respostas aos problemas da realidade, o que gera críticas, principalmente pela pretensão de ser única promotora de critérios de verdade e ignorar outros modos de pensar o mundo advindos, por exemplo, da religião e das artes.

---

\* Doutora em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: elianabolorino@terra.com.br

\*\* Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: n30aty@hotmail.com

Mas no mundo científico, a pesquisa exige que haja um caminho a ser seguido para alcançar o objetivo ou resposta ao questionamento. E nesse ponto possui um caráter social, uma vez que foi construída coletivamente a partir de ideias e representações do ser humano que foram sendo transmitidas e acumuladas ao longo da história, o que lhe confere também a característica de um processo, não linear, pois há situações em que esse conhecimento foi contestado e novas representações surgiram.

Embora não haja consenso entre os autores sobre as características que diferenciariam o conhecimento científico, em termos abrangentes consideramos que tal adjetivo deva ser aplicado ao conhecimento: que é fruto do questionamento a uma área de saber; que é fruto de procedimentos passíveis de reprodução por outra pessoa; que se expõe à interlocução da comunidade de pesquisadores da área de saber em questão. (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 16).

A pesquisa em ciências sociais possui particularidades que no mundo científico permite que sua verificabilidade seja questionada. Autores como Gil (1999) e Minayo (2012) citam que essas questões dizem respeito às controvérsias no mundo científico sobre o caráter de cientificidade das Ciências Sociais em relação às Ciências Naturais. Isso porque as ciências naturais se dizem pioneiras da ideia de cientificidade, embora algumas de suas áreas sejam questionadas por entenderem que não alcançaram a expressão adequada, como é o caso da Física quântica.

O campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições. E para nomear apenas uma das controvérsias que aqui nos interessa, citamos o grande embate sobre cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há aqueles que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de “ciência” ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano. (MINAYO, 2012, p.10).

Fato é que as características das ciências sociais fornecem-lhe peculiaridades que as tornam imprevisíveis devido ao dinamismo da natureza humana, e também se constituem desprovidas de neutralidade, pois seu pesquisador compõe o universo pesquisado, imprimindo em seu objeto de pesquisa intencionalidades, sentimentos, emoções. E mais, as ciências sociais se propõem estudar a realidade social que também é dinâmica, possui especificidades e diferenças que tornam a pesquisa imprevisível.

A pesquisa social com base teórica na perspectiva dialética considera a historicidade e as transformações ocorridas no período e dentro da realidade social em que está sendo construída. E de acordo com Minayo (2012), a pesquisa social se faz por aproximações, é histórica, provisória e não é capaz de dar conta da totalidade do real.

## **E A PESQUISA NO SERVIÇO SOCIAL?**

A trajetória histórica do Serviço Social brasileiro demonstra a relevância da pesquisa para a afirmação e consolidação da base teórica da profissão. Os avanços se deram a partir da produção de conhecimento que permitiu a sustentação teórica e metodológica para intervir na realidade de forma crítica e criativa.

As determinações do contexto social da profissão em sua fase inicial condicionaram seus sujeitos com relação a produção de conhecimento. Nos primeiros anos há apenas indicações da presença da pesquisa no processo de formação dos profissionais, e a discussão estava relacionada ao meio social onde se iria atuar. Uma das influências para o não aprofundamento em pesquisas estava na base teórica positivista, que separa os que pensam dos que agem

(MARTINS, 2004). O Serviço Social estava inserido no campo da prática, e não necessitava, portanto, produzir conhecimento, mas agir.

Com a influência tecnicista norte americana, após a década de 1940, o Serviço Social passou a trabalhar na perspectiva funcionalista, e a formação dos profissionais enfatizava o instrumental, tanto que as propostas de estudos estavam voltadas ao apoio à prática profissional (estudo de caso, grupo e comunidade), ao ‘trabalho de campo’. Os estudos tinham o objetivo de conhecer os males da sociedade e os recursos já existentes, delimitar o problema, e o que poderia ser feito para saná-lo. Eram estudos atrelados à estatística. Mas já era um contato com um tipo de pesquisa.

Um fato importante nessa época foi a criação da ABESS – Associação Brasileira do Ensino em Serviço Social em 1946, ampliando espaço para promoção de eventos e surgindo a ideia da apropriação de conhecimentos vindos de outras ciências que pudessem dar suporte ao trabalho dos/as assistentes sociais. Na segunda metade da década de 1990, a ABESS passou a denominar-se ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa, com o objetivo de contemplar a indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão e articular graduação e pós graduação em Serviço Social.

De acordo com Spasati (2007), o processo que permitiu ao Serviço Social dar um passo em direção à produção de conhecimento foi a articulação com outras áreas como a Psicologia e a Sociologia no trato com a técnica de diagnóstico social, em que os profissionais buscavam o reconhecimento da identidade dessa prática e como método de análise de relação indivíduo-meio. O diagnóstico social se assentava em princípios científicos relacionados à personalidade humana e à denominada física social.

Esses ‘conhecimentos’ demarcaram o fazer profissional até meados da década de 1960, quando a profissão teve contato com o movimento latino americano assentado numa base teórica social crítica e na Economia Política advindas do marxismo. A partir daí, o Serviço Social brasileiro vivenciou o denominado Movimento de Reconceituação<sup>1</sup>, que culminou na transformação das bases ideológicas da constituição sócio histórica profissional.

Ao realizar esta crítica, os profissionais compreenderam o significado das dimensões ético-valorativas em que se inseriam o seu fazer profissional e a função social que exerciam no processo de reprodução das relações sociais. A mudança do direcionamento ético-político desencadeou mudanças também na metodologia de pesquisa. O diagnóstico social objetivava a produção de conhecimento, resultado apenas. A nova perspectiva remetia a pesquisa para outra finalidade: mudar a situação encontrada ou, conhecer a situação para agir.

---

<sup>1</sup> Netto (2005) analisa o Movimento de Reconceituação apontando 03 direções que compõem o processo: inicialmente a *Perspectiva Modernizadora* composta pelos Seminários de Araxá (1967) e Teresópolis (1970) e os respectivos Documentos, desenvolvida no período compreendido entre 1964 até meados da década de 1970. Em seguida a *Renovação do Conservadorismo* que é observada nos meados da década de 1970, compreende os Seminários de Sumaré (1978) e Alto da Boa vista (1984) e seus respectivos documentos, porém no último já se nota a influência do pensamento marxiano. Essa direção de pensamento rejeita o marxismo e busca na fenomenologia a base para interpretação da ‘situação social problema’. E a *Intenção de Ruptura* representada concretamente pelo *Método BH*, a experiência realizada por profissionais da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais na cidade de Itabira (MG) entre os anos de 1972 e 1975, e utilizou-se de referenciais marxistas, tinha como meta a transformação da realidade a partir da organização, capacitação e conscientização dos sujeitos. O golpe militar de 1964 interrompeu processos de democratização do início da década de 1960, mas não impediu totalmente o desenvolvimento de segmentos oposicionistas das camadas médias urbanas dentro dos ambientes acadêmicos.

Um marco importante para a pesquisa em Serviço Social foi implantação dos cursos de pós-graduação que tem início na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na década de 1970. Permitiu aos profissionais pós-graduandos o aprofundamento em metodologias científicas e sua difusão em outras instituições de formação profissional.

Além da expansão dos cursos de pós-graduação, outros fatores se mostraram importantes para a difusão de técnicas de pesquisa e produção de conhecimento em Serviço Social, tais como: o surgimento da revista Serviço Social e Sociedade em 1979, o apoio de agências de fomento para pesquisa como o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico a partir da década de 1980, e a organização interna da categoria, que fez surgir em 1982 um novo currículo para o curso de Serviço Social, integrando a pesquisa na formação. Para Sposati (2007, p. 17) “Foi efetivamente a construção da nova cultura crítica no âmbito da profissão e da formação profissional que tem o mérito do fortalecimento da pesquisa para os assistentes sociais.”

A construção da cultura crítica que se deu nos anos de 1980 marcou o amadurecimento da profissão, instituiu-se o debate acadêmico e rompeu com o conservadorismo:

A década de oitenta consolidou, no plano ídeo-político, a ruptura com histórico conservadorismo do Serviço Social. Entendamo-nos: essa ruptura não significa que o conservadorismo (e, com ele, o reacionarismo) foi superado no interior da categoria profissional; significa, apenas, que – graças a esforços que vinham, pelo menos, de finais dos anos setenta, e no rebatimento do movimento da sociedade brasileira – posicionamentos ideológicos e políticos de natureza e/ou contestadora em face da ordem burguesa conquistaram legitimidade para se expressarem abertamente. É correto afirmar-se que, ao final dos anos oitenta, a categoria profissional refletia o largo espectro das tendências ídeo-políticas que tencionam e animam a vida social brasileira. Numa palavra, democratizou-se a relação no interior da categoria e legitimou-se o direito à diferença ídeo-política. (NETTO, 1996, p. 111 apud BOURGUIGNON, 2008, p. 30-31).

Um dos avanços promovidos por esse processo de mudança no âmbito da profissão é a articulação nos debates das Ciências Sociais, em que o Serviço Social marca presença e já com características de maturidade intelectual, rompendo com a concepção de campo limitado ao conhecimento prático.

[...] as décadas de 80 e 90 marcam historicamente avanços e conquistas para o Serviço Social nos seus diferentes campos de ação, bem como em seu processo de constituir-se e de consolidar-se como espaço de produção de conhecimento em seu próprio âmbito e frente às demais áreas de conhecimento. (BOURGUIGNON, 2008, p. 32).

Os avanços no campo da crítica teórico metodológica na pesquisa, de acordo com Bourguignon (2008) foram inúmeros, porém destacam-se: as reflexões que antes configuravam denúncias revelavam ações de enfrentamento dos seus dilemas; a ultrapassagem de “metodologismos” e aproximação de grandes matrizes do pensamento social contemporâneo; o ecletismo deu lugar a convivência plural de ideias no universo profissional. Esses pontos podem ser observados na produção científica a partir da década de 1980.

Apesquisa, a produção de conhecimento e as alternativas à instrumentalização na década de 1980 tiveram dois grandes eixos temáticos: a crítica teórico metodológica ao conservadorismo e a busca pela historicidade da profissão para a compreensão das particularidades do Serviço Social. Esses dois eixos temáticos articulados ao contexto histórico da sociedade brasileira daquele momento, que foi o período da redemocratização brasileira, da Constituição Cidadã (Constituição Federal de 1988) e da luta por direitos sociais, acrescentaram ao Serviço Social um “[...] conhecimento da dinâmica das transformações societárias que pressionam a profissão

para reconstrução de alternativas teórico metodológicas que sustentam a sua intervenção na realidade.” (BOURGUIGNON, 2008, p. 34).

Se a década de 1980 marca o amadurecimento da profissão, a década de 1990 consolida o projeto ético político profissional<sup>2</sup> através da massa crítica já produzida. É visível o reconhecimento da pluralidade teórico-metodológica, mas ocorre também o fortalecimento da orientação marxista na direção do projeto ético político.

A agenda de pesquisas do Serviço Social na década de 1990 amplia os temas direcionados às políticas sociais na sua interface com o Estado, que já eram pautas importantes na década de 1980:

- Seguridade social após o marco da Constituição Federal de 1988;
- Investigações sobre a sociedade civil;
- Processos de gestão e controle das políticas públicas;
- Papel dos conselhos de direitos;
- Usuários do Serviço Social na sua relação com as políticas públicas

Os marcos mais recentes em pesquisa colocam em pauta as legislações sociais que regulamentam os artigos constitucionais e suas implementações tais como: a Lei Orgânica de Assistência Social, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Sistema Único de Assistência Social. A assistência Social possui relevância na reflexão das pesquisas por ser campo privilegiado de atuação profissional e ter vinculação histórica com a natureza e constituição da profissão.

Bourguignon (2008) ressalta que embora a agenda de pesquisas do Serviço tenha se ampliado, ela continua sendo uma exigência para o trabalho no mundo contemporâneo, e a profissão ainda carece de maiores investimentos e de um profissional permanentemente crítico e indignado com o modelo socioeconômico vigente que exclui socialmente vários segmentos populacionais.

Nesse sentido, a pesquisa em Serviço Social produz um conhecimento contra hegemônico e “Dedica-se a desvendar os invisíveis, os sem-voz, sem-teto, sem-cidadania.” (SPOSATI, 2007, p. 18).

## **GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA FCHS - UNESP FRANCA**

A produção de conhecimento em Serviço Social pela pesquisa no âmbito acadêmico sustenta as bases da constituição profissional e dá continuidade ao processo de desvelamento da realidade em constante mudança, nesse sentido, o curso de Serviço Social da UNESP Franca possui sua relevância dentro do Estado de São Paulo.

A Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca foi incorporada à UNESP - Universidade Estadual Paulista em 1976, e na época era um dos institutos isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, denominado Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de

---

<sup>2</sup> O projeto ético político da profissão está vinculado à luta por uma nova ordem societária, direcionada pelo posicionamento teórico-crítico da profissão. Constituem-se num conjunto de elementos, entre eles os princípios e valores do Código de Ética Profissional, a base teórico-crítica da profissão que faz a crítica a ordem vigente e o conjunto de lutas e movimentos da profissão em âmbito político e coletivo.

Franca, criado em 1962. Era denominada de Faculdade de História, Direito e Serviço Social, nome que foi alterado em 2010 para Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, uma vez que a denominação anterior não contemplava o curso de Relações Internacionais que foi implantado no Campus em 2006. Portanto, contando desde o início de suas atividades a Faculdade tem 51 anos de história no Ensino Superior de Franca.

O curso de Serviço Social foi criado em 1981, sendo o único oferecido em instituição pública no Estado de São Paulo até 2009, quando foi criado o curso de Serviço Social da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, no campus da Baixada Santista, mantido pela instância federal. Mas, em instância estadual, o curso de Serviço Social da FCHS da UNESP Franca permanece ainda sendo único e formou até o ano de 2012, 1.714 bacharéis em Serviço Social.

O Programa de Pós Graduação em Serviço Social da FCHS da UNESP Franca foi criado em 1992, sendo o único público em todo o Estado de São Paulo, formando mestres e doutores. Até o ano de 2012 (ano em que comemorou 20 anos de existência) o programa diplomou 255 mestres e 110 doutores.

Dadas essas características, tanto o curso de Serviço Social, como a Pós Graduação em Serviço Social tem contribuído de forma relevante com o acervo bibliográfico científico na área de Serviço Social no Estado de São Paulo.

É nesse contexto que se dá a proposta de pesquisa do projeto que é analisar a produção científica em Dissertações e Teses do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Campus Franca, com temáticas relacionadas ao Serviço Social e sua interface com a área da Educação formal, produzidas desde o início deste Programa de Pós Graduação em 1992, até o ano de 2012.

O período compreendido por essas produções denotam dentro do Serviço Social um direcionamento ético político consolidado, no contexto da implantação do Código de Ética de 1993 e da luta dos profissionais mediante o desmonte de políticas sociais, elencadas como direitos na Constituição Federal de 1988 e que sofrem com as interferências do neoliberalismo. A agenda de pesquisas desse período revela o forte vínculo da profissão com as políticas sociais, a defesa e a luta pelos direitos conquistados através dos movimentos sociais, e denunciam as ações governamentais que refletem o contexto socioeconômico de exclusão e desigualdade social.

A hipótese inicial é que essas produções científicas contem elementos que permitam a visibilidade do trabalho profissional de assistentes sociais nas políticas de educação em todos os níveis e modalidades de ensino, contrariando a aparente ausência ou refutação dessa atividade na política de educação, ou ainda que, mesmo com a ausência da atuação profissional em certos níveis e modalidades de ensino, ela foi pensada e requisitada nessa política devido sua inserção e função social no processo de reprodução das relações sociais.

Entende-se também que a concepção de educação apresentada por esses trabalhos acompanha o direcionamento do projeto ético político do Serviço Social, sedimentado principalmente pela produção científica de outros cursos de pós-graduação no Brasil.

O conhecimento do conteúdo desses trabalhos pode retratar também o processo histórico da profissão e suas mudanças nesse período de 20 anos de produção de conhecimento do Programa de pós-graduação em Serviço Social da UNESP Franca.

## **O SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO**

Reportando-se a origem da profissão no Brasil, Witiuk (2004) relata que os/as assistentes sociais foram requisitados para atender demandas provenientes das escolas ainda na década de 1930, no início da profissão. Pinheiro (1939 apud WITIUK, 2004) cita a relevância

da atuação profissional junto aos escolares, visando a convivência harmônica, a observância da moral e da sociabilidade das famílias empobrecidas. Nesse período a relação Estado – Igreja era muito forte. O Serviço Social atuava na perspectiva caritativa com princípios morais cristãos para atender o Estado.

Na década de 1940, o Serviço Social brasileiro sofre a influência tecnicista norte americana, que utilizava as metodologias de Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade. A influência das técnicas trouxe o Serviço Social Escolar já praticado nos EUA desde o início do século XX, o método utilizado era o Serviço Social de Casos Individuais. Os atendimentos eram realizados individualmente com pais, alunos e professores.

A atuação respondia pela relação família/escola e escola/comunidade. A perspectiva de atuação era o ajustamento social de famílias pobres, ‘conscientizando-as’ da necessidade de estudos para a melhoria de suas vidas. Nesse período o Brasil vivia a influência da Educação Redentorista dos escolanovistas<sup>3</sup>, iniciada ainda na década de 1930, mas que influenciou diversas ações na educação brasileira nos anos que se seguiram, inclusive a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

As décadas de 1940 e 1950 no Brasil foram marcadas pela industrialização e forte influência norte americana. O governo Vargas, conforme coloca Palma Filho (2005a) tinha como objetivo colocar o país no modelo desenvolvimentista e para isso necessitava de mão de obra para a indústria. O Estado e a sociedade passaram a ver a escola como instrumento viabilizador da instrução. O país anteriormente de economia agrária e sem muitas exigências de escolarização da classe trabalhadora, iniciava um processo de transformação em busca da industrialização. A Educação ganhou mais atenção do Governo. Várias ações podem ser observadas nesse período como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a implantação de diversos cursos técnicos em parceria com os setores privados para qualificar mão de obra.

O Serviço Social foi então chamado a atender as requisições do Estado e da burguesia da época, no atendimento às famílias da classe trabalhadora, mediante o novo processo da economia brasileira. Permanecia a mesma atividade - de promoção da relação escola/família. O que se observa é que em razão da influência tecnicista norte americana, ocorreu o distanciamento do trabalho profissional dos pressupostos da Igreja que no início da profissão eram muito fortes.

Witiuk (2004) demonstra em sua pesquisa trabalhos de profissionais e estudantes em pelo menos quatro estados diferentes no Brasil - SP, RJ, PE, PR, e observa que o Serviço Social já responde pelas demandas do capital e está inserido na divisão sociotécnica do trabalho a serviço do Estado. Os trabalhos datados das décadas de 1940 e 1950 confirmam a presença de assistentes sociais no âmbito da escola e a influência norte americana através da metodologia de ‘serviço social escolar’.

A profissão se ampliou e a realização de eventos nacionais e internacionais na América Latina foi dando corpo à organização da profissão, que foi regulamentada no Brasil ainda na década de 1950. Essa ampliação da profissão se deu principalmente no contexto da perspectiva

---

<sup>3</sup> O Movimento da Escola Nova defendia escola pública, universal e gratuita para todos. Defendia que a igualdade educacional proporcionaria igualdade de oportunidades, a educação era redentora e a saída para as desigualdades sociais. O ensino deveria estar isento da influência religiosa, formando um cidadão livre e consciente. Os escolanovistas foram influenciados principalmente pelas ideias de John Dewey, norte americano que aliava a educação à democracia, à liberdade do indivíduo, ao direito de escolha e à crença nos talentos. Grandes nomes da educação brasileira fizeram parte desse movimento como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Manuel Lourenço Filho. Esse movimento também faz parte da influência norte americana.

desenvolvimentista do país que atraiu para as cidades a população rural, aumentou a pobreza nas cidades e a demanda por serviços sociais.

O Serviço Social Escolar conseguiu se firmar conceitualmente nos eventos da profissão e ganhou espaço em estados e municípios brasileiros. A profissão se mostra sintonizada com o Estado e a classe dominante e, mediante uma perspectiva psicologizante atuava nas instituições buscando ‘tratar os desajustamentos psicossociais’ dos indivíduos para que estes pudessem viver em harmonia com a sociedade.

De acordo com Palma Filho (2005b), o Brasil de Juscelino Kubstichek iniciou movimentos importantes no sentido da politização do seu povo, desenvolveram-se atividades culturais como a música (Bossa Nova) e o cinema nacional. O país também teve contato com as ideias revolucionárias e a influência comunista que provocaram movimentos em outros países da América Latina (como a Revolução Cubana de 1959 que instaurou no país um regime baseado nas ideias comunistas). Essas ideias foram disseminadas em partidos e em ações voltadas a educação popular que buscava alfabetizar a grande massa. Merece ser citado aqui o Sistema Paulo Freire, o Centro Popular de Cultura e o Movimento de Educação de Base.

Há produções de assistentes sociais da época que confirma a atuação profissional numa vertente que já questionava a realidade, pela influência dos movimentos populares da época, e identificam ações profissionais nessa vertente no espaço escolar. Esses profissionais já observam as contradições existentes nas relações sociais da escola e questionam o sistema escolar, com a visão de que a realidade é mais complexa e o que os problemas apresentados pela estrutura da escola e pelas famílias vão além da dimensão individual. Mas a atuação profissional era sempre requisitada em situações de ‘desvios, defeitos ou anormalidades sociais’ que interferiam no aproveitamento escolar do aluno.

O espaço conquistado pelo Serviço Social na escola ganhou notoriedade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, com dois artigos que se referiam a Assistência Social:

[...]

Art. 90. Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91. A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade. [...] (BRASIL, 1961, online).

Em abril de 1964 ocorreu o golpe militar no Brasil e a legislação que se seguiu não contemplou o Serviço Social em âmbito escolar. O país entrou num regime autoritário e fortemente repressor. Os movimentos populares são reprimidos, os partidos políticos são extintos e as políticas sociais adquirem caráter controlador, meritocrático e visam manter a ordem da sociedade.

A escola pública é vista como instrumento modernizador, no intuito de diminuir as disparidades de desenvolvimento do país, pois sua função é vinculada principalmente à formação e capacitação das massas trabalhadoras. A tendência é a culpabilização do indivíduo caso ele não consiga atingir o patamar de formação para o trabalho oferecido pelo Estado.

A atuação de assistentes sociais nas escolas ocorre em municípios isolados em várias regiões do país, sem legislações mais abrangentes de instâncias estaduais ou federais. Os trabalhos dessa época, conforme relata Witiuk (2004) mostram a predominância de uma ação tecnicista, que buscava preparar o educando para o convívio social harmônico.

As exigências da economia gerada pela expansão industrial do final da década de



1960 e do início da década de 1970 ampliou a demanda por educação entre os setores médios da população brasileira e fez com que o regime fosse pioneiro na expansão de universidades no país. E ainda, as instituições escolares eram vistas pelos militares como espaço de controle político e ideológico.

Em 1971, a Lei 5.692 de Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, em seu artigo 10º institui com obrigatoriedade a função do *Orientador Educacional* nas instituições de ensino, com atribuições que são semelhantes as funções do/a assistente social. Inicia-se então, um conflito de atribuições nas escolas com equipes multiprofissionais que integravam as duas funções. A partir daí, os/as assistentes sociais que atuavam nas instituições de ensino iniciaram um processo de migração para outras áreas em que eram mais requisitados, ou que eram melhor remunerados, considerando que o espaço escolar já não era tão atrativo mais.

Há trabalhos que demonstram este conflito e buscam delinear o espaço de cada uma das funções. Esses trabalhos retratam realidades isoladas de municípios brasileiros que mantiveram os dois profissionais e como o período era de questionamentos e de amadurecimento intelectual da profissão, esses trabalhos apresentam a categoria profissional o problema da ambiguidade de funções, ressaltam que os sistemas de ensino tem dificuldades para responder a essas mudanças provocadas pela Lei 5.692/71. Os/As assistentes sociais de Alagoas em 1974, no I CBAS solicitam através de um trabalho com esse teor, abertura de espaço para discussão da problemática em eventos nacionais.

Essa discussão se expandiu especialmente depois do III CBAS - o Congresso da Virada - e os profissionais se comprometeram a lutar por seus espaços. Com as lutas da categoria profissional, em alguns Estados como São Paulo, Projetos de Leis foram apresentados na tentativa de inserção de assistentes sociais nas instituições de ensino, porém foram barrados mediante a Lei 5.692/71 ou sob a justificativa da ausência de recursos financeiros.

Nesse período o país vive o contexto de luta pela redemocratização e por políticas sociais que sejam mais abrangentes. Os/as assistentes sociais vivem o processo de mudança do posicionamento ético político, possuem uma massa crítica que sedimenta a base teórica profissional, se comprometem com as necessidades da classe trabalhadora e participam ativamente dos movimentos e lutas populares que buscam a reconstrução das bases políticas do país.

O Serviço Social no espaço da escola ocupa um espaço significativo nas instâncias de debate, particularmente no III CBAS, configurando o grande marco que conjuga: ênfase na tradução das contradições na gestão da política de educação; educação e demais políticas sociais afirmadas como direitos; ampliação das mediações e articulações políticas para redefinição de competências e atribuições profissionais para a legitimação do Serviço Social no espaço da escola na direção da perspectiva emancipatória. (WITIUK, 2004, p. 110).

É notório o vínculo da profissão com as políticas sociais, visto pela produção científica, que pontua a democratização das relações sociais e a ampliação do Estado.

A abertura do regime político com a vitória de Tancredo Neves para presidente em 1985, põe fim ao regime militar no Brasil após 21 anos. Ele não assume o poder pois adoeceu as vésperas da posse e quem assume é José Sarney, seu vice. E é instituída a assembleia constituinte sob a presidência de Ulysses Guimarães, e em 05 de outubro de 1988 é promulgada a Constituição Federal em vigência.

A nova legislação elenca a educação e outras políticas como direito, porém o contexto econômico da época atua no sentido de minimizar políticas sociais e não demorou muito para realizar o desmonte de direitos assegurados legalmente.

O Serviço Social na educação ampliou o debate e avançou de forma intensa nas redes

municipais, especialmente após as creches terem se transferido da Política de Assistência Social para a Política de Educação no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que também não contempla atuação profissional de assistentes sociais nessa política. Também houve avanços da atuação profissional em instituições de ensino superior e tecnológicas em âmbito federal, o que foi uma conquista recente.

O debate acerca do Serviço Social na área da Educação ganhou amplitude em eventos realizados pela categoria profissional nos últimos anos, em decorrência do aprofundamento teórico do Serviço Social e da priorização da educação no contexto neoliberal globalizado para atender ao mercado de trabalho.

Principalmente após o início dos cursos de pós-graduação na década de 1970, a profissão se consolidou mediante um acervo teórico, trouxeram ações no âmbito da categoria como a reformulação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social em 1982 que inseriu a pesquisa como disciplina na graduação, colocando-a numa posição de relevo na formação profissional. Outra ação importante é representada no Código de Ética de 1986 que direcionou politicamente a profissão para o comprometimento com as necessidades e os interesses da classe trabalhadora. Em 1993, um novo Código ampliou o posicionamento ético político em direção as classes subalternas, colocou a liberdade como valor ético central, elegeu a luta em defesa da ampliação da democracia e da cidadania, da justiça e equidade social, dos direitos humanos, em busca de uma nova ordem societária, livre de preconceitos, sem dominação e exploração humanas, pressupostos que embasam o projeto ético político profissional.

É por isso que o Serviço Social todas as medidas governamentais visando atender aos pressupostos neoliberais representam uma afronta a Educação como instrumento de ampliação da emancipação humana, a coloca como mercadoria e retira dela o princípio do direito e o conceito de instrumento de desenvolvimento para a sociabilidade humana. É necessário entender a educação:

[...] como um processo social numa dimensão integral, envolvendo os processos socioinstitucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana, nas quais o acesso aos direitos sociais é determinante. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012a, online).

Ocorre que a Educação, como política pública, possui contornos muito diferentes de outras áreas nas quais o Serviço Social conquistou espaço e é atuante. No Brasil, a Educação é considerada como direito público subjetivo a partir da Constituição Federal de 1988, depois de um longo processo de idas e vindas pela busca de sua efetivação como uma política pública que abrangesse todos os cidadãos. E ainda assim mediante cunho legal, ela encontra desafios à sua efetivação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação brasileira está dividida em níveis e modalidades, o atendimento e o financiamento desses níveis e modalidades estão distribuídos entre os entes federados, o que a torna uma política fragmentada e com múltiplas características, considerando a dimensão continental do Brasil, onde cada região, estado e até município apresentam-se diferenciados econômica, cultural, política e socialmente, influenciando de forma significativa o atendimento da política de educação. Mediante desafios tais como estar efetivamente ao alcance de todos, ela se revela como uma política que tem um longo caminho a percorrer entre as legislações pertinentes e sua efetivação.

É neste caminho que assistentes sociais pretendem estar, atuando em todos os níveis e modalidades de ensino, com objetivos que vão além da garantia do acesso a um direito, eles buscam ir de encontro ao projeto ético político profissional, e diante de um contexto social político

e ideológico marcado pelas ofensivas capitalistas, possam compor com outros profissionais para que a Educação se efetive como prática ampliadora dos níveis de emancipação humana.

De acordo com o Código de Ética Profissional, no que se reporta especialmente ao princípio X “Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional.” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012b, p.130), a categoria se mobilizou com apoio do conjunto CFESS/CRESS (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL/ CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL) para o debate sobre a atuação profissional de assistentes sociais em âmbito educacional e também visando o enfrentamento das investidas do mundo capitalista globalizado nessa política.

Após debates em encontros e congressos regionais, culminando no Seminário Nacional de Serviço Social na Educação em junho de 2012 em Maceió/AL, o conjunto CFESS/CRESS, publicou os **“Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” em 2013:**

[...] que tem como objetivo contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 7).

Esse documento originou-se do processo de construção de conhecimento e busca pela compreensão da atuação profissional no contexto social contemporâneo.

Foi no 30º Encontro Nacional do Conjunto CFESS-CRESS em 2001 que surgiram as primeiras proposições da categoria a nível nacional. Foi neste ano também que se constituiu através do CFESS, o Grupo de Estudos sobre o Serviço Social na área da Educação, produzindo uma brochura “Serviço Social na Educação”, problematizando “a função social da escola, a educação como um direito social, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como instância de atuação do/a assistente social”. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2011, p. 5). A brochura ainda traz outros pontos de ordem jurídica e as possibilidades legais dos projetos de leis para implantação do serviço social nas escolas, assim como a regulamentação em instância municipal e estadual.

Os dois encontros realizados posteriormente (2002 e 2003, respectivamente 31º e 32º) tinham como proposta o mapeamento dos profissionais que atuavam na área, embora estivessem presentes nesses encontros, tal intento não foi realizado. Outra demanda surgida nesses encontros refere-se ao acompanhamento dos projetos de lei e o que já está efetivado no país sobre o Serviço Social.

Em 2004 foi solicitado pelo CFESS ao Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida que elaborasse um parecer sobre projetos de lei que tratassem do assunto. Em 2006 foi aprovada a proposta de constituição de um GT – Grupo de Trabalho com um representante de cada região do país, porém o grupo não se reuniu. Em 2008, sob nova gestão do conjunto CRESS/CFESS, constituiu-se novamente o GT com outros membros, estes sim conseguiram se reunir com regularidade, desenvolvendo ações como a sistematização dos projetos de lei, e municípios e estados com implementação do Serviço Social na Educação. Articulou-se com os CRESSs para que estes avaliassem o conteúdo dos projetos de lei em tramitação, observando incorreções conceituais e outras ações.

Com relação à nomenclatura ampliou-se o conceito, mudando de ‘Serviço Social Escolar’ para ‘Serviço Social na Educação’, considerando que a perspectiva de atuação de assistentes sociais não se restringe ao espaço institucional escolar, mas abrange o espaço das políticas educacionais, contribuindo no planejamento e na gestão das mesmas.

Em 2010, o GT solicitou assessoria para aprofundamento do debate, sendo apontado o Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida. A partir de então se criou metodologia para sistematização de produções teóricas e a produção do documento “Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação”, que foi divulgado eletronicamente no ano de 2011 e amplamente estudado no ano de 2012 como suporte para os eventos regionais que antecederam o Seminário nacional neste mesmo ano.

Portanto, há muito tempo que os/as assistentes sociais são requisitados/as a atuar mediante essa política, não propriamente em escolas, tal como cita o documento publicado pelo CFESS em 2013:

As demandas apresentadas aos/as assistentes sociais em relação à educação nunca estiveram limitadas a uma inserção restrita aos estabelecimentos educacionais tradicionais, sendo acionadas também a partir das instituições do poder judiciário, das empresas, das instituições de qualificação da força de trabalho juvenil e adulta, pelos movimentos sociais, entre outras, envolvendo tanto o campo da educação formal como as práticas no campo da educação popular. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 16).

Busca-se então, a afirmação da ação de assistentes sociais, mesmo que eles/elas ainda não estejam nos variados espaços de estabelecimentos tradicionais de ensino, e que sua ação não seja profissionalmente reconhecida como necessária nesses espaços, eles/elas estão de alguma forma atuando nas requisições advindas destes, mas em outros espaços sócio-ocupacionais e absorvendo essas demandas.

A requisição dos/das assistentes sociais na Educação tem sido vinculada aos processos de acesso, permanência e sucesso dos alunos nas instituições educacionais. Os/As profissionais de outras áreas de atuação como as Secretarias de Assistência Social dos municípios atuam mediando programas governamentais de auxílios e bolsas de estudos e no desenvolvimento de programas assistenciais escolares que são vinculados à esfera municipal da assistência social.

## **AS POLITICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS MARCOS DO NEOLIBERALISMO**

Então, foi no contexto de transformações da profissão que ocorreu a ampliação do debate acerca das diversas áreas de atuação nas políticas sociais e suas contradições sócio-históricas na realidade brasileira. No caso da educação, o questionamento se deu em razão dos influxos da pressão do neoliberalismo em tempos de globalização, que requisitou as ações da categoria profissional, mediante as determinações do contexto socioeconômico mundial.

Embora a Constituição de 1988 tenha representado um avanço, as decisões de órgãos internacionais visando a implantação de medidas que priorizavam uma educação voltada para o mercado de trabalho em países considerados periféricos como o Brasil, fez com que muitas conquistas sociais advindas dos movimentos populares não se efetivassem, por não representarem o ideário neoliberal.

A educação brasileira a partir da década de 1990 sofreu os impactos de decisões de órgãos internacionais como a ONU – Organização das Nações Unidas, o Banco Mundial e a OMC – Organização Mundial do Comércio, que promoveram e financiaram as propostas e acordos para a educação, de tal modo que as estatísticas educacionais fossem ampliadas. Esses acordos implicaram no favorecimento do contexto neoliberal vigente.

O neoliberalismo ganhou forças no pós 2ª Guerra Mundial, período em que os países envolvidos buscavam estratégias para se reestruturar economicamente, utilizaram-se de ideias da doutrina liberal clássica que defende o livre comércio, o direito à propriedade privada, a

igualdade de oportunidades e não de acesso a bens e serviços, que fica restrito a capacidade de cada um. Na política defende-se a democracia para a escolha de governantes, que também ganha viés mercadológico: políticos fazem ‘negócios’ e eleitores são vistos como consumidores.

As ideias neoliberais foram difundidas em todo o mundo, especialmente com a queda do regime governamental do Leste Europeu, dito comunista, e com a globalização do mundo. De acordo com Romão, a globalização “é a expansão internacional das trocas e das relações de produção capitalistas; a expansão internacional da visão de mundo e do modo de vida burgueses e, finalmente, a expansão internacional das comunicações.” (2006, p. 49). A difusão dessas ideias foi destrutiva para políticas governamentais de cunho social, pois provocou o encolhimento ou desmonte de conquistas sociais adquiridas no Brasil na década de 1980. E as legislações criadas para regulamentação de artigos da Constituição Federal de 1988 foram fortemente influenciadas por medidas neoliberais.

As Políticas de Educação<sup>4</sup> no Brasil ampliaram o acesso a educação escolarizada, porém a educação oferecida é para qualificação de mão de obra visando o atendimento do mercado de trabalho. O que torna a Educação uma mercadoria e as políticas governamentais tornam-se serviços oferecidos pelo Estado e pela sociedade civil organizada para favorecer o setor econômico.

Foi neste contexto de desmonte de políticas sociais, fortemente influenciadas pela globalização neoliberal que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em 1996. O texto da lei traz implicitamente o viés mercadológico da educação, que prioriza o acesso à Educação Básica e enfatiza que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho. Traz a educação como direitos de todos, mas o texto diz que é dever da família e do Estado (primeiro da família, depois do Estado!), e a coexistência de ensino público e privado. Todos esses pressupostos oferecem espaços para a dualidade de sistemas de ensino, que favorecem segmentos mais abastados da sociedade e instituições de ensino privadas.

As investidas neoliberais incidiram sobre ações governamentais tais como: a privatização de serviços e instituições estatais, o repasse de ações para o setor privado e a sociedade civil, priorizando a descentralização, a focalização e o investimento em parcerias com instituições privadas. Na educação, essas ações foram disseminadas em auxílios e isenções a instituições privadas de ensino que oferecem bolsas de estudos a alunos advindos de segmentos sociais de baixa renda ou mesmo através de financiamento dos estudos, especialmente no Ensino Superior, sob a condição da isenção de impostos das agências financiadoras. Observa-se nas últimas décadas a ampliação de instituições de ensino privadas e também de cursos tecnológicos mantidos pelo governo, visando o aumento de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta de assistentes sociais para atuar nas políticas educacionais apresentou avanços na Educação Infantil, no Ensino Superior e Tecnológico, ainda que não seja abrangente, constituíse em espaço afirmado e consolidado. Há profissionais atuando também em instituições

---

<sup>4</sup> De acordo com CURY (2002) o termo “políticas” (no plural) deve ser usado pela multiplicidade e diversidade das mesmas, tendo em vista o tamanho do Brasil, com características diferenciadas, exigindo, portanto, ações que se pautem pela regionalização e o atendimento dos níveis educacionais realizado em instâncias governamentais autônomas que ocorre segundo possibilidades e critérios de cada uma.

privadas de ensino e filantrópicas. Mas há um grande espaço aberto ou ‘descoberto’ pela ação profissional que tem se apresentado como campo resistente, se valendo da falta de legislações ou de legislações restritivas para não permitir maior abrangência da atuação profissional - a Educação Básica - oferecida em instância estadual em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A alegação maior para o veto em projetos de leis para a educação é a falta de recursos. Será?

Para além dos marcos legais, a supremacia da ideologia neoliberal mascara a realidade excludente das políticas sociais com os pressupostos do individualismo, da meritocracia, da competitividade, do empreendedorismo e determina as pessoas seus lugares na sociedade de acordo com sua ‘capacidade’.

A educação direcionada para o questionamento dessas determinações representa um espaço de luta contra a hegemonia neoliberal. É espaço contraditório, que atende ao sistema, mas pode despertar para a consciência crítica da realidade.

A luta contra a hegemonia neoliberal se faz por um coletivo de profissionais, não é restrita a determinada categoria, que só tem a ganhar quando se abre ao espaço da coletividade. A produção científica desses trabalhos podem se constituir em mais uma afirmação da luta dos/as assistentes sociais no âmbito de políticas sociais, e mais especificamente nas políticas de educação, contribuindo com um coletivo de profissionais que tenta responder a tantas indagações desse contexto.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 08 Jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2 grau, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 08 Jul. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: mar. 2013.

BOURGUIGNON, J. A. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. Veras Editora, São Paulo; Editora UEPG, Ponta Grossa, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **CFESS Manifesta**. Seminário Nacional de Serviço Social na Educação. Maceió, 2012a. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA\\_SEM-EDUCA-Site.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-MANIFESTA_SEM-EDUCA-Site.pdf)>. Acesso em: 07 Jul. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (org.). **Código de Ética do/a Assistente Social Comentado**. 1ª edição. Editora Cortez, São Paulo, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. 2013. Disponível em <[http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 26 abr 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (org.). **Subsídios para o debate de sobre o Serviço Social na Educação**. 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em 30 Abr. 2013.

CURY, C. R. J. Políticas da Educação: um convite ao tema. In: **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**, p. 147-162. Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Edição. Editora Atlas, São Paulo, 1999.

MARTINS, R. A. S. Capítulo IV: A pesquisa no processo de formação do assistente social na graduação: de 1930 a 2000. In: **Prática de Pesquisa**, UNESP, Franca, 2004.

MINAYO, M. C. S. Capítulo 1: O Desafio da Pesquisa Social. In: **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis, 2012.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Editora Liber Livro, Brasília, 2006.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**, 8ª edição, Editora Cortez, São Paulo, 2005.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação: História da Educação, p. 61-74, 3ª Edição. UNESP, Editora Santa Clara, São Paulo, 2005a.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira nos últimos 40 anos: de JK a FHC. In: **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação: História da Educação, p. 75-101, 3ª Edição. UNESP, Editora Santa Clara, São Paulo, 2005b.

ROMÃO, J. E. Globalização e Educação. **Revista Educação & Linguagem**. Ano 9, nº 13, p. 47-61, Jan-Jun, 2006. Universidade Metodista, São Paulo, 2006.

SPOSATI, A. Pesquisa e Produção de Conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálisis**, v. 10, número especial, p. 15-25. Florianópolis, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0210spe.pdf>>. Acesso em: 09 Jul. 2013.

UNESP. **Graduação - Serviço Social - Informações Gerais**. Disponível em <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/graduacao/cursos-de-graduacao/>> Acesso em 26 abr 2013.

UNESP. **Serviço Social – Pós Graduação**. Disponível em <<http://www.franca.unesp.br/index.php#!/pos-graduacao/stricto-sensu/servico-social/>> acesso em 26 abr 2013.

WITIUK, I. L. **A Trajetória socio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.servicosocialnaeducacao.info/wp-content/uploads/2012/06/A-trajet%C3%B3ria-socio-hist%C3%B3rica-do-Servi%C3%A7o-Social-no-esp%C3%A7o-da-escola2.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2013.





# FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOS ASSISTENTES SOCIAIS

Francine HELFREICH\*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo se constitui de parte da tese de doutorado intitulada “Serviço Social e Educação: o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas”, em que abordo a conformação da política pública educacional brasileira, enfatizando a educação básica. Apresentarei também algumas pistas que justificam o crescimento da requisição profissional no serviço social nas escolas na primeira década do século XXI e os desafios colocados na luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

## NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS MARCOS DA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Pensar na educação em tempos de *capital fetiche* significa afirmar que há uma clara orientação dos organismos multilaterais, sobretudo do Banco Mundial, voltada para a focalização da política educacional no Brasil obedecendo à mesma tendência evidenciada na condução mais ampla das políticas sociais. Em geral, a política educacional e as demais políticas sociais, devido às transformações societárias ocorridas na fase monopolista do capitalismo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que se consolida a efetiva demanda da classe trabalhadora por acesso ao saber produzido.

Nos estudos de Yamamoto (2001), a compreensão das transformações societárias está intrinsecamente articulada às formas de o capitalismo se recompor. Elas são impensáveis se não considerarmos os seguintes aspectos:

A lógica financeira do regime de acumulação, que tende a provocar crises que se projetam no mundo, gerando recessão. É tributária dessa lógica a volatilidade do crescimento que redundando em maior concentração de renda e aumento da pobreza, expressando um “apartheid social” (a pauperização e as desigualdades são a outra face do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, do desenvolvimento da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação e do mercado globalizado);

Na esfera da produção, o padrão fordista-taylorista tende a ceder a liderança à “acumulação flexível” (HARVEY, 1993), com elementos que trouxeram modificações na organização, no controle e na gestão do trabalho, sobretudo na retração dos postos de trabalho e na fragmentação da classe trabalhadora;

Tais processos afetam também as formas de sociabilidade. Vive-se a “sociedade de mercado”, a real subsunção da sociedade ao capital; este, ainda que seja produto da ação dos homens, ao subordinar toda a sociedade torna-se paradoxalmente invisível (IAMAMOTO, 2001);

---

\* Assistente Social. Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói/RJ. E-mail: francinesantos@yahoo.com.br

As radicais mudanças nas relações Estado/sociedade civil são orientadas pelo neoliberalismo, traduzidas nas políticas de ajuste recomendadas pelo “Consenso de Washington”. As reformas implementadas na gestão de Fernando Henrique Cardoso, idealizadas por Bresser Pereira, trazem no seu bojo a proposta da acumulação do capital apartando a legitimação e o controle social da lógica democrática, substituindo pela lógica da concorrência de mercado – o que seria uma contrarreforma operada pela hegemonia do capital.

A política educacional também sofreu as repercussões desses processos mencionados sinteticamente. A educação básica, sobretudo o ensino fundamental, vem se modificando, com alterações significativas que mostram um processo de “privatização de novo tipo” e uma “ampliação para menos”<sup>1</sup>.

Historicamente as múltiplas contradições que marcaram a instituição escolar impuseram ao Estado a requisição profissional do assistente social a fim de responder ao conjunto de problemas sociais que interferiam no desenvolvimento do aprendizado dos alunos e no funcionamento das escolas, o que nos permite dizer que a escola pública não é um espaço sócio-ocupacional novo para o assistente social – já que no Brasil desde 1930 já existiam experiências profissionais nessa área<sup>2</sup> –, mas um espaço que cresce, sobretudo na primeira década deste século, seja na perspectiva da garantia do acesso e da permanência na escola, seja para intervir nas múltiplas expressões da questão social<sup>3</sup>.

A educação vem se constituindo como caminho para o “fim da pobreza”, com o atrelamento de diversos programas de transferência de renda: antes o Programa Bolsa Escola e atualmente o Programa Bolsa Família. Entretanto, o debate sobre a articulação entre as políticas de combate à fome, a educação de qualidade e condições efetivas de emprego é realizado ainda de forma pouco eficaz, embora muito presente na escola.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), decretado em 24 de abril de 2007, propõe-se a enfrentar a questão da qualidade do ensino das escolas de educação básica do país. Seu lançamento ocorreu simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, que dispõe sobre o plano de metas Compromisso Todos pela Educação, que, segundo Saviani (2007), é o carro-chefe do plano – um “grande guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação (MEC). Nota-se que os programas assistenciais desenvolvidos no interior da escola marcam o “robustecimento da escola” ampliando suas funções no processo educativo e demandando dela a execução e o gerenciamento de programas e projetos sociais diversos, mas sem necessariamente ampliar o conjunto de trabalhadores da educação para a execução desses processos.

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por Algebaile (2009) quando ela discorre sobre o processo em que a escola pública é esvaziada de sua função específica e por isso se expande, se robustece e “cresce para menos” – uma escola da qual se exigem múltiplas funções, mas que se descarta de sua função central, de garantir o direito a uma educação básica de qualidade.

<sup>2</sup> Segundo Wituik (2004), um dos mecanismos que contribuíram para a ampliação da escola como espaço de atuação profissional foi a Constituição de 1946, que posteriormente regulamentou o ensino de primeiro grau como obrigatório mediante a necessidade de serviços assistenciais ao educando.

<sup>3</sup> Conforme Marilda Vilela Iamamoto, a questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, que apresenta fortes ligações com a emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol de direitos relativos ao trabalhador, que exigiram seu reconhecimento como classe (IAMAMOTO, 2001, p. 6)

O documento *Compromisso Todos pela Educação* traduz um plano de metas que envolve União, estados, Distrito Federal e municípios em regime de colaboração envolvendo as famílias e a comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica a partir da adesão dos municípios às 28 diretrizes que compõem o plano. Essas diretrizes se pautam em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

Nota-se que, até então, a ênfase governamental apontava para a perspectiva de “Educação para Todos” – no sentido de ampliar e expandir a educação básica, porque em 1990, o país assumiu, com a assinatura da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, na Conferência de Jomtien, na Tailândia, compromissos para ter acesso privilegiado aos recursos financeiros do Banco Mundial.

Na época, o Brasil encontrava-se como um dos sete países em pior condição educacional, considerando os seguintes indicadores: baixo índice de escolarização básica na faixa de sete a quatorze anos, baixo índice de matrículas no ensino médio, alta taxa de evasão e repetência, analfabetismo, pequeno número de matrículas no ensino superior e baixa escolaridade de jovens e adultos.

A dívida do mundo com a educação básica, com a educação profissional e tecnológica era significativa: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo, como revelaram os dados estatísticos da Conferência. Os sentidos de uma “Educação para todos” com ênfase na educação básica pressupunham a ideia de que a educação deveria satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conforme analisou Torres:

‘Educação para Todos’ equivale a ‘educação básica para todos’, entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos. As NEBAs, por sua vez, eram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades;

3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) participação plena no desenvolvimento; 5) melhoria da qualidade de vida; 6) tomada de decisões; conscientes; e 7) possibilidade de continuar aprendendo. (2001, p. 20),

No entanto, se desde 1990 existia uma perspectiva de “educação para todos”, a partir de então a lógica seria a de “Todos pela educação”. Tem-se a ênfase na qualidade do ensino, o que “justifica” a necessidade de contar com a “colaboração” não só da sociedade política, mas sobretudo da sociedade civil, o que justifica a participação de todos: das famílias nas ações desenvolvidas pela escola, do voluntariado, dos empresários, das organizações da sociedade civil e justifica-se também ampliação da requisição profissional do assistente social, já que a meta de garantir qualidade do serviço impõe que a escola, para além das suas funções, se torne um espaço em que a integralidade da educação se presentifique, mas agora com a colaboração e envolvimento de todos.

Apresentado pelo governo como uma iniciativa da sociedade civil, o documento chama “toda” a população a se comprometer com a educação, ou seja: ONGs, Fasfil, empresas, tendo como marco no seu lançamento uma gama variada de representantes da burguesia brasileira. É válido comentar que no lançamento do documento compareceram representantes de entidades como Grupo Pão de Açúcar, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho e Fundação Bradesco, entre outros, o que fez esse documento ser conhecido como “Compromisso dos Empresários”.

Uma contradição desse processo é que muitos desses empresários, ao mesmo tempo que exortam a ampliação do PIB para a educação básica, estão ávidos para afastar do poder público

a execução do ensino superior e receber deduções fiscais, já que há uma grande diferença em propor “10% do PIB<sup>4</sup> para a educação” e “10% do PIB para a educação pública”<sup>5</sup>.

Como o site do INEP (Instituto Nacional de estudos e Pesquisas) aponta:

Compreende como investimento público total em educação os valores despendidos nas seguintes naturezas de despesas: pessoal ativo e seus encargos sociais, ajuda financeira aos estudantes (bolsas de estudos e financiamento estudantil), despesas com pesquisa e desenvolvimento, transferências ao setor privado, outras despesas correntes e de capital e a estimativa para o complemento da aposentadoria futura do pessoal que está na ativa (essa estimativa foi calculada em 20% dos gastos com o pessoal ativo) ([2013], online).

Ou seja: firma-se a presença do Estado financiando a educação básica, mas com possibilidade de ele ser mais um campo aberto a serviço do capital privado.

Destaca-se que no lançamento do documento *Compromisso Todos pela Educação* foram definidas cinco metas:

1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola;
2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever;
3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série;
4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio;
5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido. (BRASIL, 2007, online)

Percebe-se que em nenhum momento há responsabilização do Estado quanto à destinação do recurso público e à sua execução pelo Estado. No documento são explicitadas algumas questões:

a ênfase em alfabetizar as crianças no tempo previsto pelas legislações; há que se destacar que o Brasil encontra-se na 84<sup>a</sup> posição em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o que pressupõe necessidade de elevar seu índice de escolarização, conforme ocorrido recentemente. Busca-se passar o período escolar para 13 anos, no sentido de aumentar a expectativa educacional; este é um indicador que compõe o IDH, que na verdade afere o grau de pobreza de uma nação, determinando o quanto de recursos pode-se receber dos organismos multilaterais.

a valorização do magistério: no item XII consta “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”;

---

<sup>4</sup> PIB – Produto Interno Bruto: representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região.

<sup>5</sup> Há que se destacar que esta polêmica foi o divisor de águas para que, no início do governo Lula, as instituições que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) se separassem. O debate sobre PROUNI, por exemplo, foi um ponto de divergência, já que feria um dos princípios do Fórum: “verbas públicas para as escolas públicas”. Como lembra Roberto Leher, “sindicatos dirigidos pelas correntes da base governista, em especial do PT e do PC do B, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de ensino (CONTAE) e parte da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA) e a direção Majoritária da UNE atuaram no sentido de desconstituir o FNDEP, na plenária do Fórum realizado no Fórum Social Mundial em 2005” (LEHER, 2010, p. 378).

a preocupação *sine qua non* quanto aos índices de avaliação; no caso do Brasil, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é considerado a "nota" do ensino básico no país, em uma escala que vai de 0 a 10. O MEC fixou a média 6 como objetivo a ser alcançado até 2021 – período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, marco do documento mencionado. O Ideb corresponde ao que nos países centrais chama-se Pisa<sup>6</sup>;

o compromisso com a garantia de acesso e permanência do aluno na escola. Nota-se que o documento fala em “acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente”; (grifos nossos), o que pode trazer pistas para entendermos a ampliação da requisição do assistente social nas escolas;

ênfase nas ações que coadunem com a perspectiva da gestão democrática e participativa, envolvendo atores “extraquadro” da escola (associação de moradores, pais, empresários) para acompanhar a evolução dos índices do Ideb – o que legitima a inserção de atores da sociedade civil e do mercado no interior da escola pública. (BRASIL, 2007, online)

Mas o que está por trás desse documento? O PDE, nas suas particularidades, agrega 29 ações do MEC; a educação básica é contemplada com 17 delas, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Na sistematização e análise de Saviani (2007), as ações vinculadas à educação básica são: o Fundeb<sup>7</sup>, o Plano de Metas do PDE-Idéb, duas ações dirigidas à questão docente (piso do magistério e formação), complementadas pelos programas de apoio ao transporte escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guias de Tecnologia, Censo pela Internet, Mais Educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital<sup>8</sup>.

É necessário destacar que as ações abarcadas pelo PDE incidem sobre questões já trazidas no PNE, que, no caso, constituem-se como estratégias para cumprir “teoricamente” os objetivos e as metas previstos, destituídos do diagnóstico, das diretrizes, objetivos e metas do PNE (SAVIANI, 2007).

---

<sup>6</sup> Pisa – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série (8º ano do ensino fundamental) em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Atualmente é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Inep. Seu objetivo é “produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea”. (INEP, 2011, online).

<sup>7</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi aprovado em dezembro de 2006; substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O Fundeb amplia o raio de ação em relação ao anterior, estendendo-se para toda a Educação Básica. Com isso, a participação de estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15% para 20% do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União.

<sup>8</sup> Para o aprofundamento de cada ação, ver Saviani (2007).

Nota-se ainda que os pilares que sustentam o PDE encontram-se na dimensão técnica e financeira, que é atribuída ao nível federal, de acordo com a LDB e a Constituição de 1988. Entretanto, desde 2007, quando se instituiu o Fundeb, não houve ampliação dos recursos financeiros, já que ele não contempla ações que se voltem às condições de trabalho dos docentes e à carreira profissional.

As críticas tecidas ao PDE voltam-se, sobretudo, às questões tratadas antes; e outras se agregam a elas:

A fragmentação e a dispersão das ações e projetos que perdem o foco – que deveria ser a qualidade das ações, já que nas escolas se presentifica uma gama variada de projetos;

A multiplicidade de ações desenvolvidas nas escolas, onde sequer houve aumento do quadro de professores e de funcionários, muito menos ampliação salarial; nota-se que na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, segundo estudos de Helfreich e Vianna (2012) há aumento significativo do número de ONGs, fundações e empresas privadas que estão recebendo recursos públicos para formular e implementar ações na política de educação dentro das escolas. Verifica-se a implementação de vários projetos com a iniciativa privada, como é o caso dos projetos Cientistas do amanhã, da empresa Sangari; Educopédia, da empresa Oi; Tecendo Saber, da Fundação Roberto Marinho; Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna; Bairro Educador, executado pela ONG Cieds; Método Uerê Melo de desbloqueio cognitivo, executado pela ONG Uerê; Programa Saúde na Escola, executado pelo Instituto de Atenção Básica e Avançada à Saúde (IABAS), entre outros. Percebe-se ainda a criação de “novas escolas” e serviços dentro da própria escola, cada uma gerida por uma instituição diferente, com organização metodológica diversa, todos ocupando o mesmo espaço;

A falta de clareza nos mecanismos de monitoramento e avaliação das ações, já que existe a possibilidade de as administrações municipais manipularem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade;

O ofuscamento dos interesses dos empresários em apoiar o PDE, já que, no atual estágio do capitalismo, a educação é um espaço novo de valorização do capital excedente de outros setores. Em função disso, são implementadas ações que aceleram a privatização de setores como a educação, sobretudo a educação superior, que aparece como terreno fértil de valorização e produção de valor e mais valia;

Os ajustes realizados pelo governo nos processos de avaliação, sob a lógica empresarial da “pedagogia de resultados” e da “q.total”, em que a escola tem como cliente as empresas e a sociedade e os alunos aparecem como os produtos que os estabelecimentos de ensino produzem para seus “clientes”.

Para concluir, embora ainda existam outros elementos, destaca-se a não ampliação do financiamento para a educação nos moldes que seriam adequados. Nota-se que o PNE defende que o governo teria que aumentar o financiamento público para a educação pública como um todo até 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Segundo dados da campanha “10% do PIB para a educação pública já”, em 2010 o PIB do Estado brasileiro foi de R\$ 3,67

trilhões. Foram investidos apenas 2,89% na Educação e 23% para o pagamento da dívida pública; para agravar o quadro, segundo dados do governo, o investimento de 10% do PIB para a Educação será escalonado ao longo de 10 anos, atingindo o patamar máximo apenas ao final do décimo ano de sua vigência.

Mediante a descrição e análise do documento, precisamos trabalhar também o *Plano Brasil 2022*, que, ainda pouco estudado, ajuda a pensar os atuais caminhos da educação pública no cenário atual. A proposta desse documento se constitui em um plano elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), por solicitação do presidente Lula da Silva em 2009, face à necessidade de preparar um plano para o Brasil em 2022 que apresentasse “as aspirações do povo para a sociedade brasileira no ano de comemoração do bicentenário de nossa Independência” e se coadunasse com as duas principais atribuições da SAE: I – o planejamento nacional de longo prazo; e II – a discussão das opções estratégicas do País.

Uma análise cuidadosa do documento mostra que ele parte da necessidade de planejamento das ações do Estado. Ou seja, o que não foi alcançado nos compromissos firmados para avançar nos objetivos firmados na Conferência de Jomtien, nas Metas do Milênio<sup>9</sup> e nos diversos documentos firmados e não cumpridos projeta-se agora nesse novo plano: ações estratégicas que possam levar o Brasil à qualidade de potência, justificando sua elaboração a partir de cinco motivos:

- a necessidade de prever a alocação estratégica de recursos para remover os gargalos do sistema produtivo e para estimular a melhor organização territorial da economia e da sociedade brasileiras;
- a necessidade de alocar recursos, crescentes e estáveis, para um plano de desenvolvimento científico e tecnológico nas áreas de ponta, base da evolução autônoma da economia em uma sociedade internacional muito competitiva e restritiva;
- a necessidade de alocar recursos para programas que visem à criação de um mercado de massas, com a integração dos enormes contingentes populacionais, hoje excluídos, em uma economia altamente produtiva, sustentável e justa;
- a necessidade de definir metas estratégicas a serem atingidas, a exemplo dos Objetivos do Milênio, e que, ao serem definidas, permitam avaliar a trajetória do Brasil rumo ao estágio de economia desenvolvida;
- finalmente, a necessidade de definir objetivos de crescimento no contexto de um plano de longo prazo, o que é, em si mesma, indutora dos investimentos privados, internos e externos, e contribui fortemente para determinar sua localização geográfica e seu volume (BRASIL, 2010, p. 6).

Nesse documento, os temas tratados se diversificam nas seguintes áreas: violência urbana, defesa da agricultura, cultura, comércio, política externa, redução da concentração fundiária, preocupações ambientais, zoneamento ecológico do país, reforma do sistema carcerário, desoneração da folha de salários sem perda de direitos do trabalhador e erradicação do preconceito racial, que são trabalhados em aproximadamente 150 metas. Nestas, são priorizadas a diversificação e a ampliação substancial da produção nacional para uma previsão de crescimento anual entre 06% e 07% do PIB, para fazer do Brasil uma potência em duas décadas.

Como era de se esperar, no que tange às políticas educacionais, destacam-se as propostas vinculadas ao combate ao analfabetismo, via Plano Nacional de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Especificamente no campo educacional estão as seguintes metas a serem problematizadas:

Erradicar o analfabetismo; Universalizar o atendimento escolar de 4 a 17 anos;

---

<sup>9</sup> As "8 Metas do Milênio" foram construídas em 2000 e aprovadas por 191 países da ONU em conferência realizada em Nova York, em que vários países, incluindo o Brasil, se comprometeram a cumprir, até 2015, 8 objetivos, dentre eles “educação básica e de qualidade para todos”.

Atingir as metas de qualidade na educação de países desenvolvidos; Interiorizar a rede federal de educação para todas as microrregiões; Atingir a marca de 10 milhões de universitários (BRASIL, 2010, p. 79).

O que este documento traz de inovação ao compará-lo aos demais é o seu caráter regional. No caso, as questões políticas, econômicas e sociais são trazidas por região: o Brasil, a América do Sul e o mundo, afirmando forte apoio à África do Sul, país com que o Brasil busca se relacionar de forma mais intensa, dada a sua recente inserção no grupo do BRICS, já que compartilham uma situação econômica com índices de desenvolvimento e situações econômicas parecidas.

Na verdade, trata-se de pensar estrategicamente o Brasil, assim como os países, que a partir de 2007; começaram a ter uma inserção diferente na OCDE, na qualidade de países em desenvolvimento – notadamente Indonésia e África do Sul. Países que se desenvolveram no campo produtivo, com uma massa significativa de força de trabalho a ser explorada, mas que ainda precisa se construir em massa de trabalhadores consumidores para que os mercados se expandam, pagando poucos impostos, encontrando países com legislações trabalhistas frágeis, já que os países considerados centrais, desenvolvidos, ricos, encontram-se em crise.

Assim, a lógica em que a educação pública está envolta permanece a mesma dos anos iniciais da década: uma educação capaz de contribuir para o crescimento econômico, para o aumento da capacidade de consumo e, portanto, para o crescimento da competitividade e, sobretudo, para a formação de uma sociedade harmônica, consensual, que ofusque contradições e conflitos.

## **OS NEXOS DA AMPLIAÇÃO DA REQUISICÃO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO E SEUS DESAFIOS**

Historicamente, o serviço social atuou processo de organização, reorganização e afirmação da cultura dominante contribuindo para o estabelecimento de mediações entre o padrão de satisfação das necessidades sociais, definido a partir dos interesses do capital, e o controle social sobre a classe trabalhadora (ABREU, 2004).

Neste sentido, os documentos que primam pela melhora dos índices educacionais, demandam que, não só professores se engajem neste processo. A hipótese é que, ao envolver outras ações e outros profissionais nas escolas, sejam educadores sociais, psicólogos, assistentes sociais, a possibilidade de que as escolas atinjam suas metas tende a crescer, e a profissão, ao intervir seja diretamente nas expressões da questão social ou via construção de processos participativos, contribui neste processo<sup>10</sup>.

A sociabilidade construída pelo capital difunde modos de pensar, de viver que conformam a (re)produção das relações sociais. A construção de “ideologias” que positivam a contrarreforma do Estado e as transformações sociais em curso que vêm sendo fundamentais para o fortalecimento e a consolidação de uma racionalidade própria do período que vivemos. Trata-se de uma reforma ideomoral, que Ana Elizabeth Mota chama de “repolitização regressiva”, processo de que o Serviço Social não sai ileso.

Estas considerações nos ajudam a pensar que, mesmo nos períodos mais remotos da gênese e institucionalização da profissão, o Serviço Social já contribuía para a educação de consensos no Brasil. E que, atualmente, mesmo com um projeto ético-político em pleno momento de consolidação e alastramento nos espaços sócio ocupacionais, a profissão não esta

---

<sup>10</sup> Para uma análise mais detalhada e aprofundada sobre a pedagogia da “ajuda” e da “participação” e propostas de construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas, Abreu (2004).



imune ao processo em curso. Segundo Ana Elizabeth Mota, ao referir as modificações em curso nas políticas a partir dos os argumentos anti-neoliberais, anti-imperialistas, em defesa do nacional-capitalismo, a autora diz que:

a intervenção social dos governos progressistas, vale dizer, nesses países em que a ideia de progresso se vincula a processos de modernização, sem que se alterem os pilares das relações sociais capitalistas, se dá nas políticas compensatórias de enfrentamento da pobreza, feitas com o uso de novas pedagogias de concertação de classes (MOTA, 2011, p. 7).

Neste sentido, cabe aos assistentes sociais permanecerem atentos e vigilantes ao projeto de sociedade que se pretende defender, assim como qual concepção de educação se quer forjar.

Historicamente é sabido que a profissão é constituída a partir de dois ângulos que estão imbricados entre si, formando uma unidade contraditória: 1) como realidade vivida e representada na/e pela consciência de seus agentes profissionais, expressa pelo discurso teórico-ideológico sobre o exercício profissional; 2) a atuação profissional como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que conferem uma direção social à mesma e que condiciona e mesmo ultrapassa a vontade e/ou consciência de seus agentes individuais. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982). Neste sentido é urgente atentar para o avanço do processo de vinculação do projeto profissional que se coaduna às lutas sociais da classe trabalhadora e de outros segmentos sociais na perspectiva de um horizonte emancipatório.

Assim, estar vigilante pressupõe ainda acompanhar as estratégias do governos em curso na disputa por projetos distintos. A exemplo temos o Projeto de Lei nº 8035/2010, que propõe o Plano Nacional de Educação 2011-2020. Esteve nos últimos três anos tramitando no Congresso Nacional. Após circular em comissões diversas e recebendo inúmeras Emendas. Em dezembro de 2012 chegou ao Senado Federal o projeto de lei da Câmara (PLC 103/2012), sendo encaminhado para a Comissão de Assuntos Econômicos e indicado para relatoria o Senador José Pimentel. No último dia 30 de maio de 2013 foi publicizado o texto substitutivo nº 84 apresentado pelo relator José Pimentel é aprovado na Comissão de Assuntos Econômicos, sendo encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça.

Este texto substitutivo aprovado reafirma o projeto de Educação que o governo vem impondo à sociedade, ou seja, um plano onde fica explícito a lógica privatista, meritocrática, e destituída do caráter de direito social conforme consta na Constituição de 1988. Ou seja, um Plano Nacional de Educação, distinto daquele construído pelo conjunto de movimentos sociais, que elaboraram o PNE da Sociedade Brasileira<sup>11</sup>.

Pensando no universo da escola pública, este espaço demanda do assistente social sua inserção qualificada, sua legitimidade profissional e o repensar deste espaço via construção de projetos de intervenção que avancem na realização ações que busquem articulações cotidianas com a comunidade escolar sob a lógica da construção e manutenção de espaços coletivos que permitam questionar e desvelar a aparência dos fenômenos.

Considerando a dimensão pedagógica intrínseca ao trabalho profissional, a construção desses espaços se torna uma atribuição a ser desenvolvida pelo assistente social. As múltiplas possibilidades de ação nas escolas públicas exigem o repensar dos nexos entre a educação e o exercício profissional, que, para além de intervir nas múltiplas expressões da questão social, contribui para a construção de uma determinada sociabilidade, mesmo norteada por um projeto ético-político que mantém vivo o pressuposto da necessidade da superação da sociabilidade

---

<sup>11</sup> Para uma análise mais detalhada ver ANDES (2013, online).

burguesa, embora se tenha clareza dos limites que uma profissão<sup>12</sup> possui.

A dimensão coletiva, tão subestimada nos tempos atuais, na minha hipótese se configura como um campo de possibilidades de alteração do *status quo*. A sociabilidade burguesa forjada pelo modo de produção capitalista traz no seu bojo o imperativo do individualismo, do associativismo destituído do corte de classe, da competição e das múltiplas formas de *apassivação* da classe trabalhadora. A configuração de uma escola pública que reproduza a ordem dominante e que mantenha a “superpopulação relativa” conformada e *passivizada* é elemento fundamental para a reprodução ampliada do capital.

A escola, nas últimas décadas, tem assumido papel significativo na vida das classes trabalhadoras; é cada vez mais desafiada a articular o conhecimento com a realidade social. Busca-se, assim, instrumentalizar o sujeito para compreender e intervir nas questões que se apresentam no seu cotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo esta presente contribuição, penso que o Serviço Social atua historicamente na reprodução das relações sociais, que é compreendida como a reprodução da totalidade da vida social, o que inclui não apenas a reprodução da vida material e do modo de produção, mas também a reprodução espiritual da sociedade e das formas de consciência social por meio das quais o homem se posiciona na vida social. Ou seja, a reprodução das relações sociais “como a (re)produção do capital permeia as várias ‘dimensões’ e expressões da vida em sociedade” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982, p. 65) . Assim, a (re)produção das relações sociais é justamente a reprodução de determinado modo de vida, do cotidiano, de valores, de práticas culturais e políticas e do modo como se produzem as ideias nessa sociedade, ou seja, a reprodução de uma determinada sociabilidade.

Longe de denotar a profissão a tarefa de construir via exercício profissional uma outra sociabilidade, este estudo, aponta a necessidade e a urgência de reforçar as possibilidades do trabalho profissional alinhado a uma perspectiva profissional que contribua nos “processo de formação da consciência<sup>13</sup>” dos sujeitos, já que as chances de conquistarmos uma educação pública de qualidade, só é possível, mediante ao que a história nos mostrou, através de organização política, mobilização popular e contestação ideológica, elementos estes que a profissão pode contribuir.

Para tanto temos alguns desafios e lutas a serem pautadas em prol da educação pública de qualidade de da inserção dos assistentes sociais nas escolas.

No âmbito da formação, denota-se a necessidade de aprofundar os debates sobre a

---

<sup>12</sup> **Ressalto a clareza sobre os limites de uma profissão que, ao passo que possui compromissos com as lutas da classe trabalhadora no sentido da superação da ordem do capital, legitimou-se e se mantém sob a égide de um Estado burguês, sendo exercida, sobretudo, nas corporações empresariais, nas instituições “organizadas da sociedade civil” e nas instituições do próprio Estado, o que pressupõe demarcar a diferença entre “profissão” e “militância”.** (IAMAMOTO, 2001).

<sup>13</sup> Segundo Iasi (2007), fala-se em “processo de consciência” dos sujeitos, já que a consciência não pode ser concebida como uma coisa que possa ser adquirida e que, portanto, antes de sua posse poderíamos supor um estado de “não consciência”. Neste sentido, o fenômeno da consciência é compreendido como um movimento e não como algo dado. Na leitura de Iasi (2007), este processo é, ao mesmo tempo, múltiplo e uno. Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo.

política educacional. Recentemente, foi lançada a brochura *Política de educação permanente do conjunto CFESS/CRESS*, que traduz o produto de discussões que ressalta a dimensão da educação permanente enquanto instrumento de luta ideológica e política da categoria profissional. Expõe também o panorama da educação superior no Brasil e as repercussões na formação de assistentes sociais e apresenta as diretrizes, objetivos e estratégias para a materialização da Política de Educação Permanente do Conjunto CFESS-CRESS. Para além dessa brochura, que trata mais especificamente do ensino superior, tem-se o desafio dos espaços de formação de enfatizar nos currículos o debate da educação nas diferentes modalidades de ensino – educação infantil, educação especial, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação superior, educação indígena.

Outro desafio diz respeito à necessidade de denunciar o PNE como política de governo contrária aos interesses da sociedade – que retira as prerrogativas legais da educação com direito e junto a sítio lutar em conjunto com os movimentos sociais organizados e movimento sindical para que o financiamento da educação seja efetivado exclusivamente via Tesouro Nacional, ou seja, é preciso denunciar as estratégias que rompem com o financiamento da educação como um direito constitucional.

Além dessas questões, precisamos realizar um conjunto de debates sobre a função social da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e dos diferentes espaços de controle social na educação e nos posicionarmos enquanto categoria profissional sobre a funcionalidade destes espaços. Historicamente o serviço social vem debatendo e ocupando os diferentes espaços de controle social, sobretudo os conselhos de direitos. Estes são criados como um dos mecanismos de democratização do poder na perspectiva de estabelecer novas bases de relação Estado–sociedade (BRAVO; MENEZES, 2012, p. 275). Os conselhos têm sido estudados por diversos autores, com concepções diferenciadas, ora sobre a égide da possibilidade de participação popular, ora sobre a perspectiva de espaço de cooptação da sociedade civil ou enquanto arena de conflitos de projetos em disputa. Porém, se estamos ampliando as possibilidades de inserção profissional do serviço social na área da educação precisamos pautar este debate que se constitui como um campo de muitas polêmicas dado o processo histórico de cooptação destes espaços pelo governo<sup>14</sup>.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. **Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2004.

---

<sup>14</sup> Segundo documento do ANDES - Sindicato Nacional, que expõe algumas reflexões sobre o PNE e a direção política das Conferências sobre a Política Educacional, apontam que as sugestões, reivindicações, recomendações e propostas vindas da CONAE não foram acatadas pelo governo. Relatam que: “a intenção do governo ao convocar a CONAE era de buscar legitimidade em seu projeto que atende aos interesses privatistas do empresariamento da educação, aprofunda a precarização do trabalho docente e promove uma expansão sem adequadas condições que preservem a qualidade do ensino desde a educação básica até a educação superior. Essa postura governamental reforça a posição do ANDES-SN, aprovada em Congresso (Pelotas, 2009), que deliberou por não participar das Conferências Municipal, Estadual e Nacional, pois participar seria legitimar o projeto de educação do governo, que não se compromete com a educação pública, gratuita, de qualidade e, sobretudo, socialmente referenciada. Da mesma forma, o 32º Congresso manifestou posição contrária à participação do ANDES-SN na CONAE 2013/2014” (ANDES, 2013, p. 34).

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Rio de Janeiro: Laplarina, FAPERJ, 2009.

ANDES. **Caderno anexo de textos para o 58º Conselho do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (58º CONAD do ANDES-SN)**, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Presidência da República: Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em: Maio 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Brasil 2022. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos. - SAE, 2010.

BRAVO, M. I. S.; MENEZES, J. S. B. Participação Social e controle social na saúde: a criação dos conselhos de gestão participativa no Rio de Janeiro. In: BRAVO, M. I. S. e MENEZES, J. S. B. **Saúde, Serviço Social, Movimentos Sociais e Conselhos**. São Paulo: Cortez, 2012. P.273-292.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1993.

HELFREICH, F.; VIANNA, L. **Políticas educacionais contemporâneas e o processo de assistencialização**. Niterói (mimeo) 2012.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/CELATS, 1982.

IASI, M. L. **Processo de consciência**. 2ª ed. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro - CPV, 2007.

INEP. **O que é o Pisa. Brasília**, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: mai. 2013.

LEHER, R. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de Formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

MOTA, A.E. Crise contemporânea e as transformações na sociedade capitalista. In: **Curso de Especialização: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, vol. 28, nº 100, Especial Outubro de 2007, p. 1.231-1.235.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

WITIUK, I. L. **A Trajetória socio-histórica do Serviço Social no espaço da escola**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.servicosocialnaeducacao.info/wp-content/uploads/2012/06/A-trajet%C3%B3ria-socio-hist%C3%B3rica-do-Servi%C3%A7o-Social-no-esp%C3%A7o-da-escola2.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2013.

# O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO EM DEBATE: EDUCAÇÃO POPULAR

Francine HELFREICH\*

## INTRODUÇÃO

A elaboração destas reflexões que partilho com vocês, me impõe realizar breves considerações sobre minha vida profissional, expor os porquês dos caminhos seguidos a partir de determinadas escolhas realizadas ao longo desta curta, porém intensa trajetória, que me trouxe indagações e aproximações com a temática da educação popular.

Os lugares por onde passei, as experiências vividas, as aulas assistidas e ministradas, compõem minha singularidade neste estudo que costura esse emaranhado de ações, trabalho e vivências. A narrativa busca expressar os sentidos das escolhas que me aproximaram profissionalmente dos nexos entre Serviço Social e Educação, no caso, a educação popular, o que tornou necessário relatar um pouco do meu percurso no “mundo do trabalho” e na militância.

O primeiro contato com o exercício profissional na educação, ocorreu em uma organização não governamental, situada no Complexo da Maré onde experimentei diversas possibilidades e inquietações, algumas das quais foram objeto da minha dissertação de mestrado.

Minha inserção nessa instituição ocorreu mediante o projeto social “Programa de Criança Petrobras”, que objetivava ampliar o tempo de permanência de 2.600 crianças e adolescentes da Maré na escola pública, a fim de contribuir para a melhoria do seu desempenho educacional, assim como aumentar a integração e a participação dos pais e professores no espaço escolar e na comunidade, visto a Maré possuir os piores índices de desescolarização da cidade do Rio de Janeiro.

O projeto era desenvolvido com base na oferta de oficinas, que trabalhavam diversos tipos de linguagens: dança, música, capoeira, informática, língua estrangeira, artes plásticas, teatro, leitura e produção de textos, dentre outras. As atividades eram realizadas na sede da instituição e em oito escolas municipais da Maré, em turnos alternativos ou em horários regulares. Além das oficinas, aconteciam atividades diversificadas voltadas para o campo cognitivo e valores éticos.

Embora a atuação institucional possa vir a reforçar a fragilidade do Estado nas políticas sociais, não é possível desconsiderar os resultados do trabalho que foi desenvolvido ao longo dos anos. O que não impede a compreensão de que tais ações acabam por materializar uma modalidade de cooperação com o Estado que contribui para ocultar a desresponsabilização dessa instância de poder com as políticas sociais.

A partir da possibilidade real de inserção dos assistentes sociais em escolas públicas pelo Programa de Criança Petrobras, foi implementado em oito escolas públicas da Maré um projeto chamado Grupo de Pais - que tinha como eixo principal “*contribuir para a fixação das crianças na escola, por meio de uma maior organização e participação dos pais e responsáveis na vida escolar das crianças, assim como incentivar sua organização e envolvimento na comunidade*”. O projeto consistia em atividades periódicas de grupo e acompanhamento das crianças, adolescentes e suas famílias.

O trabalho em uma Organização da Sociedade Civil possibilitou-me reflexões significativas, pois, de um lado, temos críticas consistentes e sérias quanto ao “terceiro

---

\* Assistente Social. Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói/RJ. E-mail: francinesantos@yahoo.com.br

setor”, já que muitas instituições fortalecem a retração do Estado, mas, por outro, mostrou-me uma série de potencialidades em ações grupalizadoras, formativas, a destacar a existência e execução de um plano de formação política no próprio espaço sócio ocupacional, o que é raro ocorrer em instituições como aquela<sup>1</sup>. Ali tínhamos espaços formativos onde pudemos estudar e aprofundar nossos conhecimentos sobre a realidade contemporânea. Assim, semanalmente nos encontrávamos para fins de estudo. Foi construído um plano de formação continuada tanto para as coordenações dos projetos quanto para os educadores e assistentes sociais, ou seja, para as 80 pessoas que compunham a equipe do projeto.

O Plano de formação das coordenações envolveu a leitura de *O Capital* (de Marx), iniciando com *A mercadoria*; durante bom tempo percorremos as difíceis e profícuas elaborações de Karl Marx. Orientados pela professora Maria Lídia Sousa da Silveira, realizamos estudos sobre marxismo, educação e educação popular. Esses eixos foram fundamentais para compreender e refletir sobre nosso papel naquele lugar e sobre as relações sociais ali construídas.

Com essa educadora, que se tornou peça fundamental na construção da minha trajetória, aproximamo-nos do Núcleo de Educação Popular Humberto Bodra, que se constitui em extensão do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio (NEP 13 de maio), no Rio de Janeiro.

Inicialmente, a equipe do NEP 13 de Maio vinculava-se a Instituição para o desenvolvimento dos cursos “Como Funciona a Sociedade I”, “Comunicação e Expressão” e “Questão de Gênero”. Ali começava uma relação de paixão e admiração pela metodologia da Educação Popular construída pelo NEP 13 de Maio, o que mais tarde me levou a outros cursos mais densos em São Paulo, com os professores Mauro Iasi e Luiz Carlos Scapi.

As atividades formativas não pararam. Foram vários os professores universitários que colaboraram para as atividades de formação, muitos deles deixando uma série de inquietações, sobretudo quanto ao papel das organizações não governamentais (ONGs). Porém, mesmo compreendendo que numa perspectiva mais ampla é possível identificar que o trabalho desempenhado pelas ONGs leva os trabalhadores a desconsiderar ou minimizar o papel do Estado como responsável pela resposta às expressões da questão social, essa experiência se mostrou um importante espaço de conformação de novos valores e de novos princípios. As atividades formativas eram desenvolvidas nessa direção, mas também eram realizadas diferentes atividades organizativas junto a movimentos sociais que comungam da luta geral da classe trabalhadora.

No entanto, havia uma centralidade teórica que norteava meus estudos: a opção pela tradição marxista. Essa experiência despertou-me para me interessar pela Educação Popular, e aos poucos se constituiu como alvo de preocupações teórico-práticas e como parte constitutiva da minha militância cotidiana.

A oportunidade de vivenciar na cidade paulista os cursos ministrados pelo Núcleo de Educação Popular 13 de Maio contribuiu sobremaneira para ampliar meu horizonte político-pedagógico e para me aproximar de uma metodologia completamente diferenciada das demais.

Centrado nas lutas sociais e no movimento operário e sindical, o NEP 13 de maio é um coletivo de trabalho que se reúne sistematicamente, estuda e mantém a atividade de cursos para trabalhadores, movimentos sociais e partidos políticos no “campo da esquerda”. Além do caráter militante, o NEP 13 de maio é um espaço privilegiado de estudos e desenvolvimento de metodologias alternativas para uma educação não convencional, vinculada à formação política, que possibilita a formação de monitores que, nessa perspectiva, multiplicam tanto a

---

<sup>1</sup> A instituição, por meio de um plano de formação política, introduziu junto aos trabalhadores estudos sobre a obra de Marx, Gramsci e autores marxistas.

metodologia quanto os conteúdos formativos no país<sup>2</sup>.

A experiência do NEP 13 de maio trouxe-me um conjunto de indagações quanto à aproximação entre o exercício profissional do assistente social e a Educação Popular em um período em que pude me reaproximar do complexo de favelas da Maré, mais precisamente no final de 2007.

A antiga instituição – CEASM, na qual vivi boa parte das minhas mais significativas experiências tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal, chegou a um momento muito comum para as diferentes instituições: o seu término e desdobramento em duas outras instituições. Por diferentes motivos (que não cabem neste espaço), a direção do CEASM avaliou a necessidade do término da instituição, e logo duas outras instituições iriam ser constituídas. Uma parte da direção ficaria com sede situada no Morro do Timbau (uma das comunidades da Maré) e a outra parte da direção junto com a maior parte dos atores envolvidos na organização original – com a qual possuo afinidades políticas – ficaria com a sede situada na Nova Holanda; seriam formadas duas novas instituições, e ambas teriam o legado de mais de 20 anos de atuação na Maré.

Dessa forma, desde 2007, um grupo de pessoas que comungava ideias e princípios juntou-se para pensar a nova instituição: a Redes de Desenvolvimento da Maré, com os seguintes objetivos:

- Fomentar a mobilização comunitária a partir da construção de uma rede de articulação social que envolva diferentes atores sociais e instituições;
- Desenvolver projetos na área de educação, arte e cultura que promovam a autonomia dos atores sociais;
- Enfrentar as diferentes formas de violência que atingem a população, em particular a dos espaços populares, visando à promoção e garantia dos Direitos Humanos;
- Produzir e difundir conhecimentos sobre os espaços populares que contribuam para a superação dos discursos e práticas que reforçam visões preconceituosas e estereótipos sobre esses espaços.

A criação da Rede de Desenvolvimento da Maré (REDES) materializou um longo processo de ações, pesquisas e reflexões realizadas por um grupo de pessoas que, assim como eu, atuaram em organizações da Maré, algumas delas com mais de 30 anos de experimentos no campo da organização comunitária e movimentos populares.

A instituição, desde sua criação, tem centrado sua atuação na realização de projetos dedicados a interferir na trajetória socioeducacional e cultural dos moradores sendo expressão das práticas sociais dos indivíduos. Nesse sentido, a atuação sobre a cultura e a educação, como mediações sociais, permite a ampliação das perspectivas educacionais, culturais e existenciais das pessoas da Maré.

As atividades e ações da REDES têm como marco a continuidade de alguns projetos

---

<sup>2</sup> A primeira tarefa da Educação Popular é fazer brotar o senso comum como afirmação e colocá-lo em contradição. Questioná-lo não diretamente, mas através do diálogo e da maiêutica, para que ele veja sua afirmação como algo externo que saiu dele e entrou em contradição com a lógica. Uma vez “parido” o senso comum, abre-se o espaço que antes era ocupado por ele para a reconstrução do conceito. O grupo é a peça-chave da dinâmica educativa, local onde o indivíduo, nos cursos, reproduz o processo de identidade e vê no grupo a manifestação de si mesmo. (IASI, 2001).

antes realizados pela antiga instituição (o CEASM), em especial o Programa de Criança na Maré, com o qual estive envolvida durante 18 meses. Além desse projeto, a participação na equipe de formação política da instituição me proporcionou a aproximação com várias questões e categorias teóricas que, articuladas e analisadas, aguçaram meu interesse para a realização de estudos mais aprofundados.

A coordenação da equipe de assistentes sociais vinculada ao Programa de Criança na Maré e a inserção na instituição me proporcionaram o retorno às escolas públicas de Ensino Fundamental da Maré e ao debate sobre o exercício profissional nesse espaço. A passagem pela equipe de formação política da REDES proporcionou-me a clareza de que a consciência social só se modifica com uma mudança no ser, pois, de acordo com Marx, “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (Marx, 2007, p. 24). Daí que pressupõe uma mudança mais ampla e radical naquele território, demandando um processo longo de investimentos em campos organizativos e de acumulação de forças. Nessa perspectiva, observo que a favela, na condição de *habitat* de uma parcela significativa da classe trabalhadora, é um espaço marcado tanto pela fragilidade de políticas públicas – que deterioram a qualidade vida de milhares de pessoas – quanto por campos organizativos e formativos com forte potência.

## EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES

Tratar da educação popular e do trabalho profissional e o exercício profissional do assistente social pressupõe relacionar determinada concepção da educação popular com as mediações necessárias para um exercício profissional no âmbito da educação comprometida com a “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária” (CFESS, 2001, p. 16).

Mas, afinal, de qual educação popular estamos falando? Dialogando com autores que se dedicaram ao tema, como Carlos Rodrigues Brandão, Paulo Freire, Ana Maria do Vale, Vanilda Paiva e autores-educadores populares como Aida Bezerra, Maria Lídia Souza da Silveira e Mauro Iasi, a Educação Popular se caracteriza como uma forma de fazer educação que contribui para a mobilização e organização dos trabalhadores e favorece o despertar para uma consciência crítica, considerando nessa concepção a dimensão da classe e a necessidade de ultrapassar essa ordem societária.

A Educação Popular se apresenta uma perspectiva de fazer educação que envolve uma metodologia participativa, progressista (ou libertadora), como afirmava Paulo Freire<sup>3</sup>; ou desinteressada, na concepção de Gramsci.

Para o autor italiano, a educação deveria “preparar os sujeitos para governar ou para dirigir quem governa”. Entretanto, a conotação libertadora, classista e propulsora de uma nova sociabilidade nem sempre esteve vinculada a todas as concepções de Educação Popular. Múltiplas experiências vinculadas a projetos distintos ocorreram e continuam sendo desenvolvidas, como as experiências de alfabetização de adultos, pré-vestibulares comunitários, cineclubes, rádios comunitárias, jornais de bairro, grupos de pais em escolas e grupos de jovens, entre outras.

---

<sup>3</sup> Segundo Freire (1981), o propósito da educação é a liberdade humana, a qual “ocorre quando a população reflete sobre si mesma e sobre sua condição no mundo – quando são mais conscientes, podem se incluir como sujeitos de sua própria história”. Entretanto, embora as referências freirianas sintetizem um marco na discussão da Educação Popular, a perspectiva que se afirma neste estudo avança, embora não negue as reflexões por Freire, por considerar justamente a dimensão da classe.



Mas, ao longo da história, essas experiências tiveram um elo comum: a vinculação com os desapropriados da riqueza socialmente construída.

A Educação popular, ganha destaque a partir da significação e proliferação do seu termo, no início da década de 60 como fruto de movimentos progressistas, que impossibilitados de desenvolver um trabalho de educação libertadora e progressista nos espaços formais, criou espaços alternativos, paralelo ao Estado e direcionado para a classe trabalhadora.

Em algumas experiências a educação popular acontece em espaços formais (inclusive anterior a década de 60, a partir da iniciativa de educadores comprometidos com as classes populares. Na década de 60, com influencia de Paulo Freire começam a proliferar experiências de educação popular ( já com essa denominação) paralelo aos espaços formais de educação, em sua maioria organizados por movimentos sociais e sindical.

Em muitos casos as atividades de Educação Popular visam o desenvolvimento das habilidades básicas, como leitura e a escrita, consideradas essenciais para a participação política e social mais ativa. Em geral, segundo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como um método dialógico, por exemplo, que não reproduzem, eles próprios, relações sociais de dominação (SILVA, 2000, p. 24).

Algumas concepções coadunam sua perspectiva ao campo a que hegemonicamente a profissão se vinculou no pós-1979. Serão apresentadas algumas delas.

A Educação Popular por nós entendida é necessariamente uma educação de classe. Uma educação comprometida com os segmentos populares da sociedade, cujo objetivo maior deve ser o de contribuir para a elevação da sua consciência crítica, do reconhecimento da sua condição de classe e das potencialidades transformadoras inerentes a essa condição (VALE, 1992, p. 57).

Portando, para entender a Educação Popular, coaduno com as análises de Silveira, que a compreende:

1 - Como um investimento político que constrói um lugar voltado para o processo de conhecimento da realidade; 2 - Como espaço que vai possibilitar o trânsito do senso comum ao bom senso. Lugar de apropriação individual e coletiva, no qual está presente uma dimensão ideológica fundamental: a de compreender a base de estruturação da vida social sob o capitalismo e da conformação possível de alternativas de organização da vida social, sob outras bases; 3 - Como espaço das classes trabalhadoras a conformar um outro NÓS, antagônico ao hegemônico, este último constituído sob a égide do individualismo, da ausência de solidariedade etc. Portanto, espaço no qual possam ser experimentados novos valores, novos pensares, numa dimensão de práxis na qual ativamente se busca a elaboração da realidade a partir de uma perspectiva humano-social; 4 - Finalmente, um espaço no qual os sujeitos possam exercitar o singular exercício de suas próprias sínteses, redefinindo e recriando referências de vida, sentidos novos à sua existência individual e coletiva (SILVEIRA. 2004 p. 122).

Como mencionado, a mudança na correlação de forças político-ideológicas entre os assistentes sociais teve como símbolo o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, ocorrido em 1979, conhecido como “O Congresso da Virada”, no mesmo período em que a Educação Popular de caráter mais progressista ganhava fôlego.

A partir desse período, a categoria profissional participava ativamente dos debates acerca da democratização da sociedade brasileira, alinhando-se com os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora. A mudança da perspectiva político-ideológica que emerge nos final da década de 1970, amadureceu na década de 1980 e consolidou-se na década de 1990, a se destacar com o Código de Ética Profissional, cujos princípios fundamentam o Projeto Ético-

Político Profissional e relacionam-se com os fundamentos da Educação Popular defendida aqui, uma forma de fazer Educação que pressupõe um corte de classe, com a contribuição para uma determinada consciência social. São eles:

- Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes, autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- Defesa, intransigente, dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda a sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora;
- Defesa do aprofundamento da democracia enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso a bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;
- Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- *Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero;*
- Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem os mesmos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores;
- Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o exercício do Serviço Social sem ser discriminado nem discriminar por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CFESS, 2012, grifo nosso).

Segundo Bezerra e Rios (2004), mais precisamente a partir da segunda metade da década de 1970 a Educação Popular começou a ser analisada por estudiosos de forma crítica, já que a influência do marxismo proporcionou um salto nas análises e nas práticas comprometidas com a classe.

Falamos de uma exploração mais abrangente e que não se ateve, somente, à reserva imediata de instrumentos teórico-práticos – de mobilização, organização e ações mais especificamente educativas – utilizados em função do fortalecimento do poder de intervenção das camadas populares. Aliás, essa aliança dos educadores com os grupos populares sempre foi clara e explícita em suas intenções, mas nunca chegou a ter (salvo raras exceções) muita consistência nem em seus fundamentos nem em suas consequências, dado, possivelmente, o grau de ativismo que caracterizava as intervenções (BEZERRA; RIOS, 2004, p. 24).

Os estudos das autoras mostraram que a militância cristã unia a utopia política aos objetivos cristãos, nesse viés que inaugurou uma nova forma de compromisso social da educação com as populações deserdadas do protecionismo estatal e restringidas pelos mecanismos de expropriação do sistema no seu desempenho sociopolítico.

Como sintetizado por Luiz Eduardo W. Wanderley, as diferentes orientações de Educação Popular caracterizaram as inúmeras experiências na América Latina, distinguidas ora como recuperadoras, ora como transformadoras sistematizadas da seguinte forma:

- a) Educação Popular com a orientação de integração (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento etc.);
- b) Educação Popular como orientação nacional-populista (dinamizada no período dos governos populistas, buscava dinamizar os setores das classes populares para o nacional-desenvolvimentismo, homogeneizando os interesses divergentes na consecução dos projetos de desenvolvimento capitalista, pretendido como autônomo nacional e popular);
- c) Educação Popular como orientação de libertação (buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalista) (WANDERLEY, 1994, *apud* WANDERLEY, 2010, p. 21).

Ao longo da história, outras experiências no campo da Educação Popular foram sendo desenvolvidas. Com a abertura política, muitos dos militantes grupalizaram-se em partidos, movimentos populares e sindicais, de forma que a Educação Popular foi sendo ressignificada. Na década de 1980, por exemplo, temos as experiências de assessoria realizada pela FASE, as experiências de formação política realizadas pelo NEP 13 de maio, as ações do NOVA e as ações formativas do Instituto Cajamar, entre outras.

Porém, um conjunto de elementos imbricados entre si: transformações, societárias, mudanças no mundo do trabalho e o projeto neo-desenvolvimentista em curso influenciaram significativamente para que os espaços de formação política e de educação popular se esviassem e transmutasse para programas de “qualificação profissional” (muitos com os recursos do FAT), programas de “desenvolvimento de cidadania”, “educação para o trabalho”, ou ainda assume a forma de meros atos de propaganda e de informação. (IASI, 2007)

Como sinaliza IASI (2007) os grande centros de formação da CUT e seus programas de formação ( formação de base, formação e quadros e de formadores) foram sendo extintos ou substituídos por ações de “educação a distancia”. Entretanto, alguns espaços formativos seguiram outros caminhos, como é o caso do MST, com sua Escola Nacional de formação , o NEP 13 de Maio e alguns sindicatos e partidos que ainda apostam e valorizam a formação política.

## **A EDUCAÇÃO POPULAR E O SERVIÇO SOCIAL**

O campo da Educação Popular aos poucos foi sendo palco das aproximações com a profissão: as experiências de assessoria a movimentos populares e sindicatos demandaram a inclusão do tema no currículo profissional, embora seja perceptível que, em muitas universidades, o tema perde sua centralidade ao ser incorporado à disciplina Movimentos Sociais.

No Serviço Social, por esse profissional exercer, indiscutivelmente, funções educativo-organizativas junto às classes trabalhadoras, pois seu trabalho “incide sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano” (ABREU, 2002, p. 17), acredita-se que, por seu caráter político-educativo, seja trabalhando diretamente com o processo de formação da consciência , seja dialogando com a consciência dos seus usuários, a Educação Popular pode ser uma aliada à dimensão do exercício profissional comprometido com um projeto de profissão e de sociedade distinto do que está posto.

Valendo-nos das reflexões sobre o tema encontramos nuances que aproximam o Serviço Social (sobretudo ao tratar do exercício profissional em escolas) das propostas de Educação Popular. Nuances estas que, articuladas ao Projeto Ético-Político do Serviço Social explicitado

na Lei de regulamentação da profissão, nas diretrizes Curriculares da ABEPSS e no Código de Ética relacionam-se quando, Freire por exemplo, sinaliza que Educação Popular: “é um nadar contra a correnteza, é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos do desvelamento da realidade” (FREIRE, 2001, p. 101).

Nesse sentido, Freire traduz a sua perspectiva transformadora, que também aparece no exercício profissional do assistente social comprometido com a transformação social. Com sua linguagem – compreendida como um dos principais instrumentos de trabalho –, o assistente social contribui para o “*desvelamento da realidade*” de seus usuários, de modo a desvendar a realidade opressiva e a apontar para as possibilidades de mudança seja através do acesso a direitos<sup>4</sup>, seja das distintas formas de organização política e lutas coletivas. Vale o registro de que a sociedade na qual estamos inseridos vincula o ensino exclusivamente à utilidade que ele possa ter, seja do ponto de vista da ascensão social individual, seja do ponto de vista mercantil, não o considerando como possibilidade de ampliação do universo social, político e cultural dos indivíduos.

Freire, ainda sobre Educação Popular, diz: “A perspectiva da Educação Popular estimula a presença organizada das classes populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2001, p. 102).”

O trabalho desenvolvido pelo Serviço Social, sobretudo nas escolas públicas, busca, além de estimular a presença da família na escola, contribuir para a ampliação de sua visão de mundo. Busca igualmente, mediante as ações desenvolvidas, trabalhar questões que permitam que os sujeitos envolvidos se percebam como sujeitos de sua própria história, auxiliando-os na estruturação de processos organizativos pertinentes à sua realidade. Esta é considerada uma tendência que circunscreve a prática profissional do assistente social, na medida em que, pelas intervenções realizadas, busca-se a defesa e a garantia dos direitos civis, sociais e políticos, da democracia e da justiça; “É a que, em lugar de negar a importância dos pais, da comunidade, dos movimentos sociais populares da escola, se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também (FREIRE, 2001, p. 102).”

E interessante sinalizar que, os assistentes sociais que participaram da pesquisa se constitui de parte da tese de doutorado intitulada “Serviço Social e Educação: o exercício profissional dos assistentes sociais em escolas públicas de favelas”, em que abordo a conformação da política pública educacional brasileira, enfatizando a educação básica e exercício profissional neste espaço, ao serem indagados sobre as potencialidades do seu trabalho apontam em sua maioria para as possibilidades de realizar ações em grupo, ações que propiciem reflexão e participação na escola, que busquem a transformações dos espaços decisórios, e que sejam mais democráticos, que fortalecem as ações contribuam para a emancipação dos alunos e família. Outros, além disto, apontaram para a possibilidade de construir seu trabalho de forma autônoma e interdisciplinar. Há um entendimento de que a potencialidade do trabalho encontra-se, sobretudo, nas ações que envolvam o coletivo e de contribuir para repensar a escola.

Paulo Freire ainda dizia sobre Educação popular que:

É a que entende a escola com um campo aberto a comunidade, e não como um espaço trancado a sete chaves, objeto possessivo do diretor ou da diretora, que gostaria de ter sua escola virgem da presença de estranhos (FREIRE, 2001, p. 103).

---

<sup>4</sup> Ao tratar dos processos de consciência e organização, é considerada a “relativa autonomia” presente no trabalho profissional, bem como o cuidado, ao deter-nos nos marcos profissionais, circunscritos aos limites que uma profissão traduz, o que significa dizer que o Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho se distingue da militância política. Questão esta já citada anteriormente.

Em uma realidade em que a educação pública está sendo sucateada e deteriorada pelo pequeno incentivo do poder público<sup>5</sup> ou capturada pela lógica do voluntariado, faz-se necessária uma maior organização e participação de toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e comunidade), na reconstrução e revalorização da escola como espaço de formação e garantia de direitos e na identificação dos sujeitos históricos que podem contribuir na construção de ações contra hegemônicas ( independente do tamanho dessas ações)

Entendemos a escola como um espaço possível para a construção de novas relações sociais e interpessoais. Trata-se de ressignificar a discussão da participação popular. Existem vários apontamentos explicitados no Projeto Ético-Político do Serviço Social que estabelecem possíveis diálogos que perpassam as possibilidades de fomentar a participação popular na escola: a construção de fóruns de pais e mestres, o grêmio escolar, o conselho escola-comunidade e diversos espaços coletivos formais, alguns previstos na LDB, que podem ser potencializados a fim de contribuir no repensar a escola pública.

Mesmo sendo hoje sucateada pelas políticas de corte neoliberal ditadas pelo Banco Mundial e pela lógica da “participação voluntária”, existem espaços que podem ser utilizados para trabalhar as contradições, conflitos e questões que perpassam o cotidiano. O trabalho profissional nesses espaços pressupõe compreender que a (re)produção das relações sociais atinge a vida cotidiana dos alunos e dos profissionais. E que a noção de (re)produção da sociedade capitalista, segundo a análise de Yamamoto, está ligada à reprodução das forças produtivas e das relações sociais de produção em sua globalidade, envolvendo a reprodução espiritual, jurídica, religiosa, artística e filosófica, e que nessa perspectiva contribuem também para a gestação e recriação das lutas sociais (IAMAMOTO, 1982).

Isso significa dizer que a totalidade das relações sociais que circunscrevem o exercício profissional, como totalidade concreta, deve ser vista como em constante movimento, em processo de reestruturação permanente, permeável a avanços e recuos. Ou seja, ciente da relativa autonomia forjada pelas instituições empregadoras, é necessário construir alternativas para que imprimam uma prática que aponte para ações que estejam ancoradas com o projeto-ético-político da profissão, sem que isto seja um *dever*, mas balizadas nas condições objetivas intrínsecas ao processo de trabalho. Diante das considerações realizadas, percebemos que é possível estabelecer conexões e afirmar que algumas ações realizadas pela categoria profissional podem ser interpretadas em diálogo com a Educação Popular (principalmente, na luta pela escola pública). Nesse contexto, refletir sobre as possibilidades de intervenção do assistente social na escola e seus nexos com a Educação Popular implica necessariamente trazer para o debate *a função social da educação no que tange à garantia do direito à educação e permanência na escola*; direitos esses necessários ao pleno desenvolvimento dos sujeitos políticos.

A questão da participação popular na gestão da escola está vinculada à possibilidade de debater a precariedade do ensino público no país, manifestada nas ineficientes ações do Estado. Mesmo ciente da voracidade da lógica dominante nos marcos do capital, o profissional de Serviço Social, por meio de projetos e frentes de trabalho, pode colaborar no processo formativo de pais e alunos, tradução real de que “é a população usuária que mantém o Estado com seus impostos e é precisamente a ela que a escola estatal deve servir, procurando agir de acordo com seus interesses” (PARO, 1997, p. 25).

Essa reflexão assinala as possibilidades de ação profissional nos marcos da sociedade burguesa. Longe das interpretações “messiânicas” ou “fatalistas” e das concepções revolucionárias

---

<sup>5</sup> Ressalte-se que o governo de Dilma Rouseff começou com um corte de R\$ 50 bilhões nos investimentos sociais, sendo R\$ 3 bilhões na educação.

*versus* conservadoras que expressam uma visão unilateral da profissão e desconsideram o movimento contraditório da realidade e do mercado de trabalho profissional, aposta-se nas possibilidades de garantia de acesso a direitos e na disputa dos processos de consciência. Embora historicamente o assistente social tenha contribuído em processos conformadores da ordem<sup>6</sup>, aposta-se também na possibilidade de contribuir no “processo de formação da consciência” da parcela da classe trabalhadora usuária dos serviços. Segundo Iasi (2007), fala-se em “processo de consciência” dos sujeitos, já que a consciência não pode ser concebida como uma coisa que possa ser adquirida e que, portanto, antes de sua posse poderíamos supor um estado de “não consciência”. Nesse sentido, o fenômeno da consciência é compreendido como um movimento, e não como algo dado. Por isso, ninguém conscientiza ninguém.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa linha de argumentos, os assistentes sociais contribuem no processo de formação da consciência dos usuários, dado que nosso exercício profissional pode apontar para uma direção social que imprima um compromisso com a organização política dos usuários e com os movimentos e lutas direcionados ao enfrentamento prático das inúmeras formas de violação dos direitos. Na leitura de Iasi (2007), esse processo é, ao mesmo tempo, múltiplo e uno. Cada indivíduo vive sua própria superação particular, transita de certas concepções de mundo até outras, vive subjetivamente a trama de relações que compõe a base material de sua concepção de mundo.

Ressalte-se, entretanto, que, qualquer que seja a inserção do assistente social, este depende em certa medida das instituições empregadoras. Elas organizam o processo de trabalho do assistente social e, com isso, a “autonomia relativa” no fazer profissional tem maior ou menor dificuldade em garantir uma direção social comprometida com os interesses da classe trabalhadora. No campo da educação, um bom começo é influir na criação de mecanismos que venham garantir a participação dos usuários nos espaços construídos para fins de protagonismo e controle democrático, ou seja, os conselhos, fóruns, grêmios. Os usuários são “apartados” desses espaços como sujeitos e/ou são sub-representados. Nesse mesmo sentido, é preciso avançar na construção do projeto profissional numa perspectiva emancipatória, que fortaleça os usuários na condição de trabalhadores, - e não na condição de assistidos - constituintes de uma classe social que precisa e pode ultrapassar as conquistas da classe trabalhadora nos limites do Estado de Bem-Estar Social, na perspectiva da emancipação humana, compreendida sob o prisma da superação da propriedade privada e da constituição de uma nova sociabilidade, uma “conexão ontológico-histórica entre o indivíduo liberto das alienações que brotam da propriedade privada burguesa” (LESSA, 2007, p. 47).

Nesse sentido a defesa da educação escolar pública e gratuita<sup>7</sup>, mantida pelo poder público, democrática, laica e universalizada pode ser entendida como uma bandeira de luta na perspectiva da emancipação política, peça constitutiva da construção da “classe em si” já que

---

<sup>6</sup> Segundo Iamamoto, “o assistente social é um técnico em relações humanas por excelência, interferindo em graus diferenciados na vida cotidiana dos indivíduos, o que na maior parte das vezes contribuiu para que historicamente o profissional atuasse como instrumento de manutenção da ordem e de adaptação dos indivíduos, atuando como um ‘moderno filantropo da era do capital’” (1995, p. 119).

<sup>7</sup> Para mais informações sobre a luta em defesa da escola pública, ver a experiência carioca do Fórum em Defesa da Educação Pública do Rio de Janeiro, que, agregando um conjunto de entidades e movimentos sociais, vem pautando análises e ações em repúdio à descaracterização do ensino público, com a reprodução de fundações e institutos privados, criados sob o discurso de defesa da Educação.

“a capacidade que uma classe fundamental tenha de construir sua hegemonia decorre da sua possibilidade de elaborar sua visão de mundo própria, autônoma” (DIAS, 1996, p.10).

Levando em consideração o conjunto de ponderações apresentadas, consideramos ainda que o Serviço Social, em face do seu caráter sócio-educativo-organizativo, pode contribuir para a ampliação da escola como espaço que precisa ser repensado não só pela categoria profissional, mas por todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a aposta na Educação Popular significa afirmar a possibilidade de a classe trabalhadora tornar-se um sujeito histórico capaz de apresentar um projeto societário alternativo contra a ordem do capital, entendendo que esse processo árduo e de longo prazo não acontece ao acaso, mas é construído, feito. Traz-nos mais uma vez a reflexão sobre quais as mediações necessárias para a realização de uma prática profissional que perpasse a defesa dos direitos historicamente construídos pela luta dos trabalhadores organizados e que tenha no o horizonte a emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. **Serviço Social e organização da cultura:** perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- BEZERRA, A.; RIOS, R. M. M. M. **Percorrendo os caminhos da Educação Popular:** um olhar. Seminário de Educação Popular e Lutas Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na escola cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- CFESS. **Serviço Social e Educação.** Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2001.
- CFESS (org.). **Código de Ética do/a Assistente Social Comentado.** 1ª edição. Editora Cortez, São Paulo, 2012.
- DIAS, E. F.. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In: DIAS, E. F. *at all.* **Gramsci, o Outro.** São Paulo: Xamã, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 4ª ed. São Paulo: Cortez/CELATS, 1982.
- IASI, M. L. **Processo de consciência.** 2ª ed. São Paulo: Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro - CPV, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Maiêutica:** a arte do parto. Boletim do Fórum Nacional de Monitores do NEP 13 de Maio. São Paulo, 41, 2001. (mimeo)
- LESSA, S. A emancipação política e a defesa de direitos. In: **Serviço Social e Sociedade, nº 90.** São Paulo: Cortez, junho de 2007, p. 35-57.

MARX, K. **O Capital - crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 1997.

SILVEIRA, M. L. S. Educação popular: novas traduções para um outro tempo histórico. In: **Seminário de Educação Popular Rio de Janeiro**: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFRJ. CD-ROM, 2004.

VALE, A. M. **A educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

WANDERLEY, L. E. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez. 2010



# **O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Juliana Dal-Bello de Sousa LIMA\*

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho se debruça na minha experiência profissional como assistente social do Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas (PROINAPE), sob orientação do Núcleo Interdisciplinar de Apoio as escolas (NIAP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. O mesmo visa contribuir para a garantia de acesso, permanência, aproveitamento e desempenho escolar dos educandos da rede municipal de ensino, por meio de equipe interdisciplinar entre Serviço Social, Psicologia e Pedagogia.

Refletiremos sobre legislações e programas educacionais que impactam no cotidiano do trabalho de assistentes sociais nas escolas públicas de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, em especial o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e suas trinta ações, que abrigam todos os outros programas do Ministério da Educação (MEC). O interesse pelo tema veio a partir de inquietações produzidas no curso de extensão: “A política de educação no Brasil e a inserção dos/as assistentes sociais”, onde comecei a fazer a mediação sobre meu trabalho como assistente social no ensino fundamental e a política de educação, programas e projetos desenvolvidos atualmente no município do Rio de Janeiro.

Assim podemos considerar a municipalização da educação, os projetos educacionais em disputa e a inserção do profissional de Serviço Social na política de educação, e principalmente para o que ele é demandando nesta política social.

## **O ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RJ**

Realizando uma breve contextualização da inserção do assistente social na educação do município do Rio de Janeiro, este teve início em 2006 no Programa Rede de Proteção ao Educando, um programa intersetorial entre as secretarias municipais de assistência social e de educação, que visava basicamente acompanhar os educandos beneficiários do Programa Bolsa Família, que se encontravam em situação de infrequência escolar e notificar suas famílias, ou responsáveis com relação às faltas, pois a frequência escolar é uma condicionalidade do referido programa para a transferência de renda às famílias beneficiadas.

Em 2009 foi criado o PROINAPE Programa Interdisciplinar de Apoio as Escolas, que unificou a Rede de Proteção ao Educando (RPE) e o Pólo de Atendimento Extra Escolar<sup>1</sup>, com o objetivo de contribuir para a garantia de acesso, permanência e aproveitamento escolar dos educandos da rede municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro; por meio de equipe interdisciplinar com assistentes sociais, psicólogos e professores. Em 2010 instituiu-se que o PROINAPE ficaria sob orientação do NIAP, Núcleo Interdisciplinar de Apoio as Escolas, uma unidade administrativa diretamente ligada a subsecretaria de ensino responsável pelas questões pedagógicas.

---

\* Assistente Social da Secretaria Municipal de Educação/ PCRJ, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: julianadalbello@ymail.com.

<sup>1</sup> O Pólo de Atendimento Escolar tinha foco em questões das dificuldades no aprendizado dos educandos, onde estes eram atendidos por docentes da rede com outras formações como fonoaudiologia e psicologia em salas especiais e no contra turno escolar.

A educação pode ser entendida como uma política pública e um direito social constitucional, que ocupa um lugar estratégico dentro das políticas sociais, como também um lugar de disputas de projetos societários.

Conforme a Constituição Federal de 1988 cabe a Educação dispor sobre o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, Logo, a forma como é concebida as regulamentações e os marcos legais retratam o momento sócio histórico do país, estado ou município explicitando seu projeto político e societário. Deste modo, entendê-la é fundamental para o trabalho do assistente social.

A política de educação é um espaço contraditório de lutas de classes, para a difusão da cultura, podendo ser percebida como espaço de disputas políticas. O serviço social na educação, em especial no PROINAPE, entende que a educação é um processo formador de cidadãos críticos e a escola um espaço privilegiado e estratégico para esta formação.

Como política social, a educação reflete as contradições da sociedade capitalista e busca o controle social da classe trabalhadora, bem como em seu “lócus” de desenvolvimento, a escola, se observa os reflexos da questão social<sup>2</sup> em suas formas mais evidentes como a pobreza absoluta, a violência, o desemprego, o subemprego, moradias sem saneamento e etc. Sendo estes insolúveis problemas derivados da estrutura da sociedade.

Constata-se assim, que a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade capitalista,..., para preservação da ordem existente (SAVIANI, 2007)

Deste modo, é na sociedade, nesse espaço contraditório, em que a escola está inserida. Falamos aqui da escola pública, onde o público atendido é a classe trabalhadora pauperizada, e que através do contato sistemático com a esta população e suas demandas sociais, ocorrem os conflitos e inquietações para os profissionais que trabalham nela. A constituição e localização das escolas em lugares com poucas ofertas de bens e serviços públicos, onde este equipamento, muitas vezes se torna o único serviço público oferecido à população. Diante deste cenário vemos a escola ser considerada como parte importante para a intervenção do assistente social, pois é nela onde as contradições do espaço social acontecem ou desdobram-se impondo à instituição e seus trabalhadores uma necessária leitura da realidade social para a intervenção e efetividade da educação como um direito social.

A escola é uma instituição, cuja função social é a de educar, formar para o mercado de trabalho e socializar para vida na sociedade as futuras gerações, indo além da formação de letramento.

Educar novas gerações, também é um espaço ou um equipamento de uso coletivo, lugar de encontro, de paquera de se fazer redes de contatos e amigos, socialmente esse espaço é feito “lugar de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua ‘especialização’ convencional (Algebaile, 2004, p. 27).

Logo, como outros atores o assistente social é chamado a trabalhar na educação com demanda de intervir em questões que extrapolam o pedagógico, fato que se desdobrando com o avanço das políticas sociais no país.

O enfrentamento da pobreza a partir de políticas públicas que estabelecem condicionalidades em relação à educação escolarizada. A interface de diferentes

---

<sup>2</sup> Expressões da contradição oriunda do sistema capitalista de produção, identificada por meio das questões relacionadas ao desemprego, falta de acesso a bens e serviços, distribuição desigual da riqueza coletivamente produzida e outros. (IAMAMOTO, 2001)

políticas setoriais, em especial aquelas dirigidas aos segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, tornando o acesso à educação escolarizada um marco na afirmação dos direitos sociais de crianças e jovens. O alargamento da compreensão da educação como direito humano, adensando as práticas sociais organizadas em torno de diversos e abrangentes processos de formação humana, criando uma arena de disputas ideológicas fortemente mobilizadoras dos paradigmas educacionais em disputa no âmbito do Estado e da sociedade civil como os de: empreendedorismo, empregabilidade e emancipação (ALMEIDA, 2007, p.14-15)

Neste contexto social de múltiplas questões que atravessam o cotidiano escolar, que os assistentes sociais são chamados a desenvolverem seu saber nesse espaço socio-ocupacional. O Serviço Social tem seu fazer profissional na educação na busca pela garantia: do acesso dos educandos à educação escolarizada; permanência dos mesmos nas instituições educacionais; na qualidade dos serviços prestados e o fortalecimento da proposta e ações de gestão democrática com a participação da população. Deste modo, o assistente social na política de educação é chamado para contribuir com o acesso, permanência dos educandos e na gestão democrática na busca de um ensino de qualidade nas escolas.

A política de educação é estabelecida conforme Constituição Federal de 88 em seu artigo 214 estabelece:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam à: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade de ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, online).

Assim, o Ministério da educação (MEC) em 2007 lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que pode ser definido como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação (PNE), nº 8035/10, decênio 2011-2020, em cumprimento à lei.

O Plano Nacional da Educação (PNE) - 2011/2020 tem como diretrizes, que são elencadas na PNE, cujo nº 8035/10.

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais;

IV - melhoria da qualidade do ensino;

V - formação para o trabalho;

VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;

VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;

IX - valorização dos profissionais da educação; e

X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação” (BRASIL, [2011], online)

Conforme Dermeval Saviani (2007, p.12-33), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do Plano Nacional da Educação (PNE). Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes, dos objetivos e metas constitutivos do Plano Nacional da Educação (PNE), mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. O autor aponta 17 ações para o ensino fundamental, ou, educação básica, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do Plano de Desenvolvimento da Educação - Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB)”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação de professores”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”.

Atualmente, observamos na política governamental de educação do município do RJ a implementação de programas e projetos que visam atender as metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE), através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com ações de Programas como Saúde na Escola, Mais Educação e projetos que visam a realfabetização e correção do fluxo de educandos fora a faixa etária.

Os projetos que visam a realfabetização dos educandos em turmas “especiais” foram criados, em parceria com institutos privados, caracterizando a iniciativa de privatização a educação pública<sup>3</sup>, pois estas turmas não “participam” das avaliações do ensino fundamental como as Provinha Brasil, não comprometendo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) municipal, ou o IDERIO (Índice de Desenvolvimento da Educação do RIO), assim os recursos financeiros destinados ao município não são prejudicados.

Logo, o trabalho do PROINAPE é orientado pelo NIAP conforme as diretrizes da política de educação do município do Rio de Janeiro, tendo como foco principal da questão do aproveitamento escolar, ou seja, os índices de alfabetização e rendimento escolar para o alcance de metas como o IDEB e IDERIO, ressaltamos que este panorama foi reforçado com o governo do PMDB em 2009<sup>4</sup>.

Esta gestão trouxe para a educação básica carioca um grande número de projetos que visam à correção de fluxo etário dos educandos, bem como a realfabetização dos mesmos, entre outros projetos, que visam o alcance de metas estabelecido junto ao governo federal.

A Secretaria de Educação também inicia o ano com uma boa notícia: a meta prevista para 2016 de reduzir para menos de 5% o analfabetismo funcional já foi atingida ao final do ano passado. Em dezembro de 2012, o percentual chegou a 4.13%. Em 2011, a taxa era de 6,5%. De 2009 a 2012 foram realfabetizados 29.500 alunos, com a participação de cerca de 1.100 professores da Rede. Nesse esforço da Secretaria em dar ênfase na alfabetização no 1º ano, em 2013 será reforçado o Pacto Carioca Pela Alfabetização. Em 2011, 83% dos alunos ao final do 1º Ano estavam alfabetizados. No ano de 2012 também foi divulgado as notas do IDEB 2011, que mostraram a melhoria significativa da Rede Municipal do Rio. Do 1º ao 5º Anos a nota foi de 5,4, com um aumento 6% em relação a 2009, e do 6º ao 9º a nota foi de 4,4, o que resultou

<sup>3</sup> Esta é uma tendência, na política neoliberal, que merece uma discussão mais aprofundada.

<sup>4</sup> Ao assumir o governo da prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, sob gestão do PMDB em 2009, a política neoliberal foi reforçada com a cobrança de alcance de metas por melhores rendimentos escolares, com a implementação de turmas para correção de fluxo escolar e de realfabetização de educandos, estes programas são executados por fundações e institutos privados contratados pelo poder público municipal para desenvolverem projetos estabelecidos pelo governo federal, deste modo mais recursos financeiros são enviados ao município.

em uma melhoria de 22% comparado à avaliação anterior. Em 2009 as notas foram 5,1 e 3,6, respectivamente. (Blogger, [2013], online)

Desde a criação do PROINAPE este vem sendo chamado para trabalhar com questões relativas ao ensino e aprendizagem, em especial com as turmas dos projetos executados pela SME. De modo geral, é demandado a responder o por que esses alunos não aprendem, ou por que são tão violentos.

Falamos enquanto assistente social que atua no PROINAPE na 6ª Coordenadoria de Educação (CRE) do Rio de Janeiro, divisão territorial da Secretaria Municipal de Educação, onde divide o município em dez regiões ou CRE's, formada pelos seguintes bairros: Anchieta, Costa Barros, Barros Filho, Parque Columbia, Acari, Coelho Neto, Irajá. Os mesmos com os piores índices de desenvolvimento humano<sup>5</sup> da cidade do Rio de Janeiro.

A população desse território, em especial os moradores de favelas, vivencia a falta de saneamento básico, violência imposta pelo tráfico, a pouca oferta de serviços públicos como saúde, esporte, lazer e segurança pública.

As escolas estão inseridas neste contexto social, muitas dentro das comunidades, onde seus profissionais precisam criar estratégias em seu cotidiano para trabalhar e proteger seus educandos da violência urbana, ou melhor, da guerra entre traficantes e policiais.

Encontramos muitos profissionais que compartilham da ideia de Arroyo (1998, p. 143) é necessário “superar o praticismo dos receituários sobre como ensinar para entendermos melhor o que é educar”. Entendo que o assistente social quando é “chamado” a trabalhar com alunos com: distorção de idade/série, posturas violentas na escola, em turmas de projetos de realfabetização, ou com alunos que atendem a todos esses estereótipos, o mesmo deve vislumbrar ao professor que é necessário entender melhor os múltiplos e complexos processos de humanização.

Este processo de humanização “é caminhar para emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral e ética [...] conduzir a criança, jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos” (Arroyo, 1998, p.144).

O trabalho tem como objetivo empreender uma análise do processo de vida, o cotidiano, a história sócio familiar e os hábitos, socioculturais através do olhar do Serviço Social. Deste modo, procuramos vislumbrar à escola e aos professores os reflexos da questão social vivenciados por estes educandos.

[...]sua contribuição consiste em identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, culturais e econômicos que interferem no processo educacional, de forma a cooperar com a efetivação da educação como um direito e como elemento importante à cidadania.”. (Pequeno, 2006, p. 09-10).

Neste contexto que se desenvolve o processo de trabalho do assistente social visando atender, contribuir, identificar e propor alternativas de enfrentamento aos fatores sociais, culturais e econômicos que interferem no processo educacional. Desta forma o profissional tem o desafio de construir propostas alternativas que atendam as demandas do cotidiano escolar, através de ações socioeducativas, que consistem em um movimento de reflexão entre profissionais e usuários que, através da informação e do diálogo, buscam alternativas e resolutividade para suas necessidades. Aproximar os educandos do cotidiano escolar para seu letramento e os docentes da realidade vivida por estes sujeitos fora da escola, tem como

---

<sup>5</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida importante concebida pela Organização das Nações Unidas (ONU) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população.

objetivo sensibilizar e respeitar a história vivida pelos educandos, sujeitos da aprendizagem e de socialização. Prática esta sugerida por Miguel Arroyo “Prestar atenção a esse tecido social em que os indivíduos se formam ou deformam nos leva a uma visão mais rica e integrada do ser humano, de sua formação e da educação escolar.” (Arroyo, 1998, p. 150)

Entendemos que a educação é um processo dinâmico, mutável e social, sendo a escola um espaço privilegiado e estratégico para esta formação. Deste modo, entendemos que as ações desenvolvidas na escola visam proporcionar um espaço de discussão e conhecimento junto aos profissionais e educandos que formam e vivenciam a escola em seu cotidiano:

A presença dos assistentes sociais nas escolas expressa a compreensão da própria educação em uma dimensão mais integral envolvendo os processos sócio-institucionais e as relações sociais, familiares e comunitária que fundam a educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de formas de sociabilidade humana nas quais o acesso ao direito é fundamental (ALMEIDA, 2007, p.06)

No processo de trabalho do assistente social na educação carioca, em especial com os programas e projetos que visam o aproveitamento escolar, realfabetização, ou correção de fluxo encontramos a matéria prima para o trabalho do Serviço Social: as manifestações da questão social que se dão no “chão da escola”. Logo, o trabalho do Serviço Social “é direcionado com um fim, que resulta em produto”, entendendo que este produto não pode ser mensurado, mas entendido e sentido, mas que muitas vezes se perdem em números e estáticas para atender a política pública, porém acreditamos que os sujeitos alvo do trabalho educativo do Serviço Social sejam tocados nas suas subjetividades, representações e valores.

O trabalho é desenvolvido junto a sujeitos sociais que guardam, na sua história de vida, as dimensões universais e particulares da questão social, cujas expressões históricas e contemporâneas personificam o acirramento das desigualdades sociais e da pobreza na sociedade capitalista brasileira. Estas desigualdades causam sofrimentos psíquicos atingindo as realidades internas dos indivíduos, cujo objeto central é o desejo, ocasionando o sofrimento social, resultado das condições socioeconômicas, política e cultural. Objetiva-se mudanças coletivas e/ou construção, experiência e vivência de novas relações sociais sob bases democráticas, onde fluam informações, conhecimentos e experiências necessários à busca de realização dos direitos sociais, incluindo a educação.

Deste modo, contribuimos no espaço escolar para reflexão sobre esse desafio do cotidiano escolar com educadores, educandos e responsáveis implicando cada sujeito em suas responsabilidades sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os desafios são muitos para o assistente social que trabalha na política social de educação básica/fundamental do município Rio de Janeiro, porém acredito que com um trabalho crítico e comprometido podemos almejar políticas educacionais que garantam o direito a educação, com o pleno desenvolvimento dos educandos como enfatiza os marcos legais brasileiros. Compartilhamos do pensamento de Arroyo (1998, p. 143), que “vincular as políticas e as práticas educacionais às transformações no trabalho e à consciência dos novos sujeitos sócio culturais significa sintonizá-las com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito a educação”.

## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. B. **ESCOLA PÚBLICA E POBREZA: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.
- ALMEIDA, N. L. T. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio ocupacionais**. 2007. Disponível em: <[www.cress-mg.org.br](http://www.cress-mg.org.br)>. Acesso em: 30 jan. 2013.
- ARROYO, M. G. Trabalho- Educação e Teoria Pedagógica. In: Frigotto, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BLOGGER da 6ª CRE (**Coordenadoria Regional de Educação**) da SME/RJ, [2013]. Disponível em: <<http://nossomosacre06.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 24 març. 2013
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, texto atualizado até a EC n. 72/2013, de 02 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> . Acesso em: maio 2013.
- BRASIL. Projeto de lei Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, [2011]. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2013.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PEQUENO, A. O Serviço Social e a Educação. **Revista Em Foco**, edição nº 3, abril de 2006. Rio de Janeiro, Conselho Regional de Serviço Social – 7ª região, 2006.
- SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNNDEB: por uma outra política educacional**. - 2.ed.rev. e ampl., Campinas, SP. Autores Associados, 2007.





## PROGRAMAS DE BOLSAS AUXÍLIO NO ENSINO BÁSICO E SERVIÇO SOCIAL: PENSANDO CAMINHOS

Marcia Regina CORAIS\*

Renata Nascimento da SILVA\*\*

Simone Eliza do Carmo LESSA\*\*\*

### INTRODUÇÃO

É visível o crescimento do debate em torno do trabalho do assistente social no âmbito educacional. Como exemplo, citamos o aumento do envio de artigos sobre o tema a eventos como o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), em especial, a partir do final da década de 1990. Além disso, no Encontro Nacional “Serviço Social na Educação”, realizado pelo conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social/Conselho Regional de Serviço Social), em Maceió/2012, que reuniu assistentes sociais, trabalhadores do campo educacional de todo o país.

Nesta mesma linha de reflexão, é visível o interesse dos profissionais de Serviço Social por este campo de trabalho<sup>1</sup>. Também os espaços sócio ocupacionais na educação têm crescido: no Rio de Janeiro, por exemplo, a Prefeitura Municipal conta com cerca de 100 assistentes sociais no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Municipais (PROINAPE). A Baixada Litorânea (formada pelos municípios da região dos Lagos a Campos/RJ) também tem ampliado os postos de trabalho para assistentes sociais. Na Região de Baixada Fluminense/RJ o município de São João de Meriti conta com assistentes sociais na educação e em Mesquita está sendo organizado projeto que busca a incorporação deste profissional a este campo.

Na área de educação, o assistente social vem atuando no âmbito da garantia do acesso, na permanência com qualidade e em ações que favoreçam a gestão democrática (ALMEIDA, 2003), bem como em programas/projetos diversos — como o acompanhamento de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família, no enfrentamento das expressões da questão social no ambiente escolar, nas cotas nas universidades, na assistência estudantil no Ensino Superior e Médio<sup>2</sup>, na dinamização dos debates sobre temas transversais à educação e no Projovem Urbano, por exemplo.

Esta ampliação de espaços de intervenção é nova, mas não a inserção do profissional de Serviço Social no campo educacional. Já na década de 1950, com a expansão do aparato público brasileiro, ações neste campo começavam a fazer parte do cotidiano de trabalho do

---

\* Assistente Social do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: marciacorais@gmail.com.

\*\* Estudante de Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Estagiária do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: refolly@yahoo.com.br.

\*\*\* Assistente Social do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ e Professora de Serviço Social do UNIABEU Centro Universitário, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: elizasimone@gmail.com.

<sup>1</sup> Os Encontros Estaduais Serviço Social e Educação realizados anualmente são um exemplo deste fato, pela grande adesão. Da mesma forma, a Comissão de Educação do CRESS, tem recebido cada vez mais profissionais interessados em debater o tema.

<sup>2</sup> Atividade muito bem analisada e problematizada por colegas assistentes sociais dos IFETs.

assistente social. Dentre tais ações, citamos, aquelas relativas à alfabetização de adultos em programas de Desenvolvimento de Comunidade, segundo Ammann (1987), junto a jovens trabalhadores no Sistema “S” e nas creches, denominadas “parques infantis” (então vinculadas à LBA – Legião Brasileira de Assistência),

No final da década de 1980 a atuação do Serviço Social no campo das políticas educacionais começa a se tornar mais expressiva (ALMEIDA, 2003), em especial na garantia do acesso, permanência na escola e nas ações de estímulo à participação da família e comunidade neste ambiente. Este é o momento de retomada da democracia, dos debates em torno dos direitos humanos e do fortalecimento dos movimentos populares, o que traz uma nova vitalidade ao debate em torno do acesso à educação. No estado do Rio de Janeiro, merece destaque a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)<sup>3</sup>, que entre outros elementos, traziam para o espaço escolar, profissionais que ali não estavam habitualmente - inclusive assistentes sociais, que atuavam principalmente, nas Casas Lares, então existentes, na articulação com recursos comunitários e na aproximação família-escola, conforme nossa experiência de trabalho com estes profissionais, no final dos anos de 1980.

É na década de 1990, porém, em uma conjuntura marcada pelo neoliberalismo, de enxugamentos de recursos destinados às políticas de recorte social, de focalização de ações nas populações mais fragilizadas economicamente, de ampliação do acesso à escola e do aumento da visibilidade das expressões da “questão social”<sup>4</sup> muito evidenciadas naquele ambiente, que a profissão será chamada a integrar mais efetivamente os espaços educacionais - a escola pública em particular, mas também as chamadas instituições educacionais privadas filantrópicas<sup>5</sup>.

Novamente lembramos Almeida nas suas reflexões a respeito do crescimento do campo da educação para a profissão. Segundo este autor, este quadro é fruto das transformações ocorridas no mundo do trabalho, da cultura e de seus reflexos no espaço educacional, do acúmulo teórico da profissão - como sujeito coletivo - em torno das políticas sociais e, ainda, fruto da “ampliação da refração da questão social que se manifesta no cotidiano escolar” (ALMEIDA, 2003, p.6).

Buscando contribuir com esta reflexão acrescentamos que esta maior vinculação de assistentes sociais neste campo, também é fruto da mudança de perfil da família contemporânea - os paradigmas das famílias brasileiras têm passado por transformações - menor fecundidade, novos arranjos familiares, longas jornadas de trabalho, o que impacta da infraestrutura de cuidados de crianças e adolescentes, segundo Nascimento (2006), o que traz para o interior dos espaços educativos temas antes tratados privadamente (separações, adoecimentos, violência doméstica, debates sobre gênero, problemas financeiros, conflitos intergeracionais, por exemplo). Esta nova dinâmica solicita a intervenção de novos atores sociais na mediação

---

<sup>3</sup> Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) foram os carros chefes do governo Brizola no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de experiência de escola integral, elogiada pela infraestrutura material e criticada por não chegar às crianças que viviam em situações econômicas complexas que lhes impediam a frequência à escola e aquelas que eram trabalhadoras.

<sup>4</sup> Entendemos que “questão social” e suas múltiplas expressões - falta ou precário acesso a bens e serviços de qualidade, desinformação, violência, abandono, por exemplo - têm seu sentido e origem compreendidos através na análise da produção e distribuição desigual de bens socialmente produzidos no capitalismo maduro (IAMAMOTO, 2008). Em outras palavras, a “questão social” é gerada pela extrema desigualdade entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores.

<sup>5</sup> Citamos a Lei 12.101/2009 que versa sobre a obrigatoriedade das chamadas instituições filantrópicas, disponibilizarem bolsas de estudo e de contarem em seus quadros com assistentes sociais para o acompanhamento deste processo. (BRASIL, 2009, online)

dos grupos familiares frente à sociedade. Da mesma forma, a complexificação das demandas educacionais e a inclusão de crianças e adolescentes que precisam de atenção diferenciada em seu processo de aprendizagem/desenvolvimento, são novos desafios colocados para a escola, desafios estes que demandam abordagem profissional diversificada. Estamos falando de uma sociedade urbana, industrializada, complexa, marcada pela tecnologia, desigual e diversa, que solicita à instituição escolar novas formas de intervenção. Portanto, novas práticas pedagógicas e atores são incorporados a este processo, gerando práticas multidisciplinares.

Também lembramos que a expansão da escolarização de longas faixas populacionais, especialmente os mais pobres, é um fenômeno novo<sup>6</sup>, positivo e desafiador na experiência brasileira. Sobre o tema, acrescentamos que a recente permanência dos mais frágeis economicamente nas instituições educacionais é resultado da associação dos processos de ampliação da ação do Estado na proposição de políticas sociais e da abordagem de populações pauperizadas pela via educacional, em especial através de programas sociais - os primeiros datados da década de 1990 - que condicionam escolarização e assistência social. Portanto, trata-se de fenômeno novíssimo e em construção que precisa ser acompanhado e problematizado, a partir do pressuposto de que a ampliação do acesso é uma conquista a ser ampliada, mas não é uma garantia da qualidade do processo formativo.

Conforme Frigotto (2003), este quadro se inscreve em uma totalidade de organização da Educação brasileira mais ampla, contraditória, mutável, histórica, tensionada por interesses antagônicos, que tem se expressado em um projeto de educação simplificado e aligeirado para as massas trabalhadoras, o que tem reflexos no modelo educacional que construímos coletivamente. De acordo com Saviani (2000), este quadro se materializa, ainda, diante da elaboração de uma LDB que ainda é nova, identificada como “*minimalista*”, que se articula a um modelo de Estado frágil na execução e no financiamento das políticas educacionais. O contexto brevemente destacado nos dá suporte inicial para pensarmos a inserção do trabalho do Assistente Social na implementação de Programas de suporte socioeconômico no Ensino Básico.

## **O CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE BOLSAS AUXÍLIO-PERMANÊNCIA NO ENSINO BÁSICO**

Programas que aliam a transferência de renda e/ou recursos à permanência no sistema educacional são iniciados na década de 1990, em resposta a um contexto de lutas por atenção à infância e juventude e, ao mesmo tempo, frente à necessidade de abordagem da pobreza absoluta. Conforme debate de Shiroma *et al* (2000), determinação de organismos internacionais de financiamento como o Banco Mundial. Estas são, portanto, iniciativas atravessadas por interesses contraditórios.

A escola ora analisada se inscreve em conjuntura específica na constituição de seu programa de bolsas. Trata-se de espaço formativo vinculado à uma universidade pública, que recebe alunos de licenciaturas para iniciação à docência, marcado por ações educativas de amplo espectro, visto que atua desde o momento da alfabetização até a experiência de estágio na graduação. Tal instituição iniciou proposta informal de atenção aos discentes que viviam dificuldades de permanência de qualidade na escola, em função de fragilidades de ordem socioeconômica observadas por grupos de pais. Trata-se, portanto, de iniciativa informal e

---

<sup>6</sup> Cunha (2003) destaca que a economia brasileira tem prescindido, historicamente, da ampliação da educação da força-de-trabalho. Para este autor, a industrialização (e incluímos) o contato com as novas tecnologias, têm sido feito fora da escola e sem a melhoria da qualidade educacional.

solidária de responsáveis, mobilizada frente à falta de respostas de órgãos oficiais e do governo, que não busca substituir o Programa Bolsa Família.

Esta instituição conta com equipes profissionais formadas por docentes e trabalhadores técnicos de áreas diversas (inspetores de alunos, pedagogos, enfermeiros, profissionais do campo administrativo, de suporte de informática, bibliotecários) e, mais recentemente, psicólogos e assistentes sociais. Esta equipe multidisciplinar está vinculada a setores diferenciados. O Serviço Social foi inserido neste ambiente escolar no ano de 2005, em função de demandas de ordem econômica e social identificadas pela equipe pedagógica e compreendidas pela direção como demandatárias de intervenção especializada. Como necessidades mais evidentes verificadas, então, citamos aquelas relativas aos alunos que experimentam dificuldades financeiras que se materializam na limitação de sua participação nas atividades formativas regulares. Desde então, o instituto tem contado com assistentes sociais em seu quadro de servidores<sup>7</sup>. Até o presente momento, passaram pela instituição quatro profissionais - duas contratadas e duas efetivas. No momento, a instituição conta com dois profissionais efetivos, integrado à escola, bem como um estagiário de Serviço Social. Existe a possibilidade de ampliação deste quadro, visto que através da Lei 6434/2013, foram aprovadas as cotas (45% do total de vagas) para a instituição ora analisada.

As atividades realizadas pelo Serviço Social foram desenvolvidas em função da verificação das necessidades de conhecimento e interação com este ambiente escolar. Neste sentido, realizam-se entrevistas de recepção de novos pais e responsáveis a cada ano letivo - prática essencial para o conhecimento da escola, do perfil de suas famílias e para o acolhimento dos pais. Sobre esta ação há construção de análises sobre perfil de recém-ingressos desde 2006. Ao longo deste tempo, realiza-se ainda, o Projeto Saúde na Escola e o Projeto de Apoio em Saúde<sup>8</sup>, bem como ações relativas à abordagem da violência no ambiente escolar. O Serviço Social participa, ainda, de atendimentos diversos a estudantes e suas famílias<sup>9</sup>, além de estar presente em conselhos de classe e reuniões de pais, juntamente com os demais técnicos do núcleo onde atuamos - pedagogos e psicólogos.

Na presente reflexão queremos destacar a demanda mais desafiadora - visto que supõe aporte de recursos, em uma conjuntura recessiva em se tratando do governo estadual - que nos foi

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que esta experiência de inserção de assistentes sociais em escolas de ensino básico em Colégios de Aplicação é nova, segundo levantamento informal feito por nós em eventos acadêmicos da área (Encontro Nacional de Colégios de Aplicação). Recentemente a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) incorporou também um profissional em seu colégio, assim como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Também encontramos assistentes sociais nos CAP, de Viçosa e Uberlândia (MG), na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

<sup>8</sup> O primeiro é realizado anualmente junto ao sexto ano (especialmente). São debatidos temas relativos à saúde e à adolescência, em horário do contra-turno escolar. A adesão à atividade depende de autorização dos pais e é facultativa, mas a participação tem sido positiva. O Projeto de apoio em Saúde é uma parceria firmada com a pediatria de um Hospital Universitário. Prevê o acompanhamento em saúde no campo da pediatria, neuropediatria e fonoaudiologia, áreas com grande demanda neste e em outros ambientes escolares, para as quais as dificuldades de acesso são significativas.

<sup>9</sup> Acompanhamento de situações que recortam o cotidiano escolar, realizados em parcerias com demais profissionais técnicos do setor onde atuamos: faltas, evasão, adocimentos de estudantes, busca de suportes para questões relativas à aprendizagem, dificuldades de vinculação de crianças e adolescentes aos seus grupos, acompanhamento de situações que envolvem o tema da violência, escuta e encaminhamentos de demandas familiares e de estudantes, entre outros.

apresentada em nossa vinculação profissional. A escola oferecia suporte - em especial uniforme e alimentação - para as famílias que buscassem este tipo de apoio, graças à colaboração de uma associação de pais. Esta era uma ação importante no universo escolar, organizada a partir da solidariedade dos associados, que permitia a permanência de estudantes em dificuldades econômicas. No entanto, sua execução era realizada sem normatização específica e sua capacidade de resposta às demandas postas era pequena.

Logo que iniciamos a construção do perfil das famílias recém-ingressas, desenhamos proposta inicial de projeto de bolsas para discentes, efetivamente financiado com recursos públicos, dotado de normatização, visibilidade, espaços de participação das famílias, infraestrutura específica, de caráter permanente, vinculada ao calendário institucional, constituindo-se em uma política da Universidade. É esta a atividade que vem recebendo financiamento da Universidade desde 2008, através de fonte específica (Recurso de Desembolso Descentralizado), mas que ainda carece de infraestrutura, recursos, normatização e publicização para seu pleno funcionamento, que ora apresentamos. Com o suporte dos técnicos, da associação de pais e da direção da escola, propusemos a transformação da proposta atual em um Programa de Bolsa Auxílio/Permanência (PBAp), transformado em ação pública da universidade a que estamos vinculados. No momento, o PBAp encontra-se junto ao Conselho Universitário para aprovação.

## **A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA**

Para melhor compreendermos o programa, apresentaremos breve perfil do corpo discente de bolsistas, integrados ao programa em junho/2013. O público alvo do Programa de Bolsas Auxílio e Permanência são crianças e adolescentes do primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, sendo 50% provenientes da comunidade interna (filhos de docentes e técnicos) e 50% da chamada comunidade externa. Este perfil dá à instituição um padrão discente peculiar, visto que metade das famílias aqui integradas experimentam um mesmo empregador e instituição de trabalho. Este quadro tem algumas repercussões. Uma delas diz respeito à fragilização das remunerações dos servidores da universidade. Neste sentido, verificamos que as rendas per capita das famílias dos servidores técnicos-administrativos de nível fundamental estão bastante degradadas, conforme podemos verificar nas entrevistas iniciais, tornando-as potenciais candidatos ao Programa (ainda que hoje estes não estejam inseridos em quantidade significativa no Programa). Além disso, o endividamento de servidores é um dado a ser considerado.

As formas de acesso dos estudantes à instituição são: o sorteio para o primeiro ano de escolaridade e a seleção pública através de concurso público, no sexto ano do Ensino Fundamental. Não existem acessos ao final do Ensino Fundamental e nem ao longo do Ensino Médio. As jubilações estão previstas nas normas da escola e são motivadas por duas reprovações seguidas na mesma série. Este é um tema bastante pulsante na escola. Por estarmos em um colégio que deve primar pela inovação pedagógica, as jubilações são um assunto delicado e objeto de polêmicas diversas. No entanto, segmentos da comunidade escolar ainda valorizam este processo, justificando-o como instrumento de garantia da qualidade educacional. De modo especial, na primeira forma de acesso (sorteio no primeiro ano do Ensino Fundamental), observamos que ingressam na instituição crianças provenientes de famílias de origens sociais

mais diversas, com ênfase naquelas residentes em bairros da grande Tijuca e adjacências<sup>10</sup>. Por outro lado, com base nas entrevistas com pais e responsáveis verificamos que no sexto ano, recebemos público mais homogêneo do ponto de vista socioeconômico. Entendemos que isso se deve ao acesso pela via de um concurso público cuja divulgação não se dá através dos veículos de comunicação mais populares (jornais, rádios comunitárias), dotado de inscrição pela internet, exclusivamente. Este quadro pode estar dificultando a visibilidade da escola frente às populações mais empobrecidas, mesmo aquelas que residem no entorno escolar. No primeiro ano de escolaridade, a heterogeneidade é um pouco maior, mas permanecem as questões relativas à visibilidade da escola e à forma de inscrição. A chegada dos cotistas deve impactar em todo este processo, desde a divulgação ao acesso à escola. Através do programa, os estudantes acessam uniformes escolares, alimentação no ambiente escolar (não temos merenda), apoio financeiro para participação em expedições formativas (portanto, não há transferência de renda, tal qual o Bolsa Família).

A seguir, apresentamos breve perfil dos nossos estudantes. Tais dados foram coletados nas entrevistas de inclusão no PBA, realizadas junto aos pais, no ingresso dos estudantes ao Programa. Dados econômicos foram atualizados em junho de 2013, a partir de levantamento de documentos para recondução e permanência no PBA. Sinalizamos que apresentamos dados de 67 famílias, de um quantitativo total de 70. Como trabalhamos com média, os dados apresentados abaixo representam os maiores destaques. Conhecer este quadro é condição para aperfeiçoamento do PBAp e para o melhor diálogo com estudantes e famílias.

### **SOBRE A IDADE:**

Verificamos que as idades dos alunos estão concentradas nos seguintes segmentos, especialmente na faixa dos 09 anos (14,9%), seguida do grupo que tem 13 anos (13,4%). Com 10,4% temos alunos nas faixas de 10 anos. No mesmo percentual de 10,4% temos estudantes com 12 anos.

A faixa etária mais expressiva, portanto, está na faixa entre 9 e 10 anos (o que é um elemento novo, pois até 2008, predominavam os adolescentes, a partir dos 11 anos). São crianças que demandam atenção específica ao seu desenvolvimento.

### **SOBRE O GÊNERO**

No grupo analisado predominam os meninos, com 52,24%. Importante lembrar que se trata de um dado aleatório e mutável, em função da movimentação (entrada e saída de estudantes no Programa).

---

<sup>10</sup> Até o ano de 2008 o predomínio de público residente de em bairros próximos à escola, foi um dado verificado em nossas entrevistas. Em 2009, acreditamos que devido à divulgação da seleção em jornais populares, percebemos tímida mudança. Crianças da comunidade externa, residentes em áreas populares da Zona Oeste, região metropolitana do estado e em bairros mais distantes do município foram sorteadas. No ano de 2010 esta tendência se repetiu, mas ainda é tímida. Interessante frisar que estas crianças que residem mais distante, de modo geral, são filhos únicos (e o investimento educacional faz parte do discurso familiar) e passam a conhecer a escola a partir da recomendação de algum profissional da educação que convive com a família.

## **SOBRE A SAÚDE:**

Esta informação é bastante relevante, visto que a escola recebe crianças e adolescentes em momento de intenso desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Observar (e encaminhar demandas, quando necessário), as suas necessidades de saúde, favorece suas potencialidades e pode enfrentar eventuais dificuldades. Verificamos que 8,9% dos estudantes estão em acompanhamento psicológico. Este é o dado que mais se destaca, em termos de atenção em saúde, em relação aos bolsistas. Encontramos, ainda, 8,8% de estudantes em acompanhamentos no campo das alergias.

Há também que se destacar que 77,6% de estudantes cujos pais declaram a inexistência de problemas de saúde.

## **SOBRE AS FAMÍLIAS:**

Verificamos que 50,7% dos pais compartilham da mesma casa e se declaram casados e/ou união estável e 49,3% dos pais se declaram separados. Indagamos sobre os impactos econômicos da separação do casal sobre estas famílias, mas não dispomos de dados, em nossa entrevista, neste momento, para estabelecer comparações.

Sobre a configuração das famílias, verificamos que são núcleos pequenos. Com 01 filho temos 44,7% dos entrevistados. Com dois filhos temos 26,7% e com 03 filhos temos 19,4%. São, portanto, famílias pequenas o que se choca com o senso comum que afirma que as dificuldades econômicas estão relacionadas ao número de filhos.

Dentre os entrevistados verificamos que 4,48% agregam em um novo núcleo familiar, filhos de uniões diferentes, o que corrobora com o perfil contemporâneo das famílias brasileiras, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), em seu Censo de 2010, constante nas nossas referências.

Sobre a faixa etária paterna verificamos que 23,9% têm entre 31 e 40 anos e 22,4% ao que concerne a faixa etária de 41 a 50 anos, configurando grupo de pais mais velhos, o que aproxima este perfil das demais famílias de estudantes do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp.

A escolaridade paterna observamos que 26,9% possuem o Ensino Médio (o que diverge bastante dos pais de estudantes não bolsistas). Temos, ainda 44,8% de escolaridades não informadas, já que muitas mães afirmavam desconhecer a formação de seus ex-companheiros.

Sobre a faixa etária da mãe verificamos que 40,3% têm entre 41 a 50 anos, seguida do grupo de 31 a 40 anos, o que novamente se aproxima do perfil dos demais estudantes da escola. Sobre a escolaridade da mãe observamos que 40,3% possuem o Ensino Médio e 31,3% possuem Ensino superior, o que diverge do restante deste Instituto, em que as mães possuem níveis escolares bastante altos.

## **SOBRE A RENDA FAMILIAR:**

Realizamos a amostra de 25 entrevistas (de um total de 67). A partir desta, observamos que 28% do grupo analisado possui renda *per capita* na faixa entre R\$101 a R\$200 reais, o que é bastante baixo, principalmente, se compararmos com os demais estudantes não bolsistas. O segundo grupo de destaque em nossa amostra é aquele situado entre R\$301 a R\$400, juntamente com o grupo de *per capita* entre R\$501 a R\$600 (ambos com 16%). Estes grupos totalizam 40% do grupo (incluídos aqueles que percebem de R\$401 a R\$500 que chegam a

8%). Novamente esta renda diverge do perfil mais geral de estudantes da escola, segundo levantamentos realizados por nós.

Este quadro revela que, de fato, dentre os bolsistas, encontramos os estudantes mais fragilizados economicamente neste ambiente escolar. Vale destacar que essa é uma realidade atual, porém com o ingresso de novos alunos cotistas (por conta da Lei 6434/2013, mencionada anteriormente), o número de bolsistas aumentará significativamente, triplicando a demanda para o PBAp.

É interessante notar que a Lei 6434/2013 enfatiza apenas a questão do acesso e ao mesmo tempo faz pouca alusão à permanência desses alunos na Instituição de Ensino. O Art. 4º até prevê a responsabilidade do Estado em prover os recursos para “a implantação imediata [...] de programa de apoio” que “deverá vigorar durante todo o curso técnico do estudante cotista [...]”, mas em momento algum informa de quanto será esse repasse e como será administrado, nem orienta como será desenvolvido e avaliado o “programa de apoio” proposto. (RIO DE JANEIRO, [2013])

Ou seja, é um artigo que deixa brechas nos quais não garante o apoio necessário para a permanência dos novos alunos cotistas na escola. E se não fosse pelo esforço da equipe profissional da escola (o serviço social, com o apoio da direção, dos técnicos e da Associação de Pais e Professores - APP) em propor a transformação do PBA em uma ação pública da universidade, e até mesmo pela atual estrutura do programa de bolsas, esses alunos estariam completamente “desprotegidos”. Outra questão que a Lei não prevê é a melhoria da estrutura da escola para receber os alunos “portadores com deficiência”. Além de não constar na lei a possibilidade de repasse de recursos para atender a questão de mobilidade no espaço físico, não há preocupação em preparar os profissionais para receber esse perfil de alunos. O que se percebe na legislação é o interesse em apenas dar uma resposta imediata à sociedade no que se refere ao acesso à Educação, mas deixa à mercê a questão da permanência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar respostas a este quadro é uma responsabilidade histórica do gestor público em sentido amplo e da escola em particular, no sentido do acolhimento e acompanhamento da formação de todos os seus alunos, especialmente aqueles que, por limitações de ordem econômica, não podem usufruir do cotidiano da escola. Além disso, em uma instituição que pratica e defende uma política de cotas cujo primeiro critério de acesso é relativo ao perfil socioeconômico, surpreende o fato de que estudantes do Ensino Básico não recebam apoio específico no ambiente escolar. Trata-se de uma inadequação e de uma dívida social que demandava respostas. Sem estas, as possibilidades de efetivação de uma escola diversa e democrática, como convém a uma instituição de ensino pública e a um colégio que se pretende pioneiro e inovador, ficam limitadas. Neste sentido, entendemos que uma instituição pública, comprometida com a qualidade do processo de formação e com o combate à evasão escolar, deve viabilizar estratégias diversas para dar respostas efetivas, visíveis e permanentes para este quadro. Este suporte ao estudante é uma meta recentemente conquistada, portanto incompleta e ainda em construção. A chegada dos cotistas trará mais desafios, mas ao mesmo tempo, nos colocará diante da necessidade de produção de respostas.

Bem absorvido pela escola como um elemento positivo de apoio ao processo de aprendizagem e de proteção ao estudante, o PBAp tornou-se uma necessidade da comunidade escolar, da qual não devemos abrir mão. Depois de institucionalizado e financiado publicamente — após aprovação pelo Conselho Universitário, o que nos parece possível, visto que verificou-se



resistências por parte dos conselheiros, de modo geral, diante da proposta — novos desafios virão, dentre estes o de prover mais visibilidade social e espaços democráticos ao Programa, melhorar a comunicação com as famílias, organizar tutorias acadêmicas para acompanhamento do processo de aprendizagem dos discentes (ainda que não existam condicionalidades, pois entendemos que o rendimento acadêmico não deve ser condição no acesso e permanência no programa. Ao contrário disso, o programa deve ser um suporte para que os bolsistas possam melhorar seu percurso formativo). Neste sentido, avaliar permanentemente a proposta buscando aprimorá-la. Além disso, com a chegada dos estudantes cotistas, novas demandas devem ser identificadas e novos estudantes integrados à proposta, ampliando desafios e possibilidades de trabalho.

Consideramos que o êxito deste programa é fundamental à comunidade escolar, na medida em que este consolida uma estrutura de atenção e proteção ao discente do Ensino Básico. Entendemos que o Serviço Social tem um papel importante a desenvolver neste processo, em parceria com os demais profissionais da educação identificados com a proposta de democratização do acesso e da permanência das populações fragilizadas economicamente nos ambientes educacionais de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N.L.T. de. **Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação.** 2003. Disponível em <[www.cress-mg.org.br/textos/](http://www.cress-mg.org.br/textos/)>. Acesso em: 01 nov. 2004.

AMMANN, S.B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

BRASIL. Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília/DF, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm)>. Acesso em: jun. 2013

\_\_\_\_\_. Lei 6.434 de 15 de abril de 2013. **Institui disciplina sobre o sistema de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em relação ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva – CAP-UERJ e dá outras providências.** Disponível em <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1034633/lei-6434-13>>. Acesso em: 27 Jun.2012.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez. 2003.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

IAMAMOTO, M.V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 6434, de 15 de abril de 2013. Institui disciplina sobre o sistema de cotas para a universidade do estado do rio de janeiro, em relação ao instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silva – CAP/UERJ e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1034633/lei-6434-13>>. Acesso em: jun. 2013

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000. SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, O. (Orgs). **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



**EIXO 2**  
**ENSINO PROFISSIONALIZANTE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**



# O HISTÓRICO DÉFICIT DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, O PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Almir MANTOVANI\*

Hilda Maria Gonçalves da SILVA\*\*

## INTRODUÇÃO

A ordem capitalista que emergiu após a Segunda Guerra Mundial e permaneceu vigente por um período de mais ou menos trinta anos, garantiu uma certa estabilidade econômica aos países, especialmente, para a maioria das economias avançadas. Tal estabilidade foi assegurada por meio da articulação de interesses entre sindicatos fortes, empresas atuando em grande escala e um Estado assistencialista provedor de serviços sociais e regulador do mercado. (SENNET, 2004).

Por meio dessa articulação, o Estado sustentava as políticas sociais implementadas no quadro do que ficou conhecido como Estado Keynesiano, ou *Welfare State*, atuando como provedor de empregos, saúde pública, educação e programas habitacionais, ao mesmo tempo em que protegia a economia nacional e mantinha certo controle sobre o mercado interno. (CASTEL, 1998, p. 511-513).

Contudo, a partir da década de 1970, a guerra entre os Estados Árabes e Israel que significou para o resto do mundo a multiplicação do preço do petróleo, bem como o estabelecimento de taxas de câmbio flutuantes, provocaram um forte impacto na economia dos países. As consequências dessa realidade foram o início de uma crise econômica generalizada, a qual significou a queda efetiva das taxas de crescimento, o aumento significativo do desemprego e a elevação das taxas de inflação.

Essa crise foi acompanhada nas duas décadas seguintes, 1980-1990, pela crise fiscal do Estado. Essa expressão, diz respeito à incapacidade do Estado em equacionar as demandas econômicas e os interesses dos diversos grupos sociais. Tal incapacidade é proveniente do estrangulamento dos recursos disponíveis. Pode-se afirmar que o aspecto mais expressivo da crise fiscal do Estado seja a falta de crédito público, promulgada pela falta de confiança na moeda nacional.

Nesse sentido, a redução dos recursos estatais ocasionada pela crise fez emergir nas últimas décadas, a tão declarada e defendida, pelos próprios governantes, preocupação com as limitações existentes na atuação do Estado em relação à regulação do mercado – regulação aqui entendida no sentido abrangente do controle dos conflitos existentes nas estruturas de funcionamento das sociedades capitalistas.

Para enfrentar essa crise, surgiram algumas tentativas no sentido de delinear respostas mais eficazes de intervenção na esfera econômica e política. Entre elas podem-se destacar, de um lado o crescimento acelerado da tecnologia, de outro a defesa de uma redução drástica da atuação do Estado, o qual foi considerado ineficiente para solucionar os problemas de financiamento e gestão que assolavam os governos.

Nessa perspectiva, o avanço tecnológico garantiu o desenvolvimento da microeletrônica,

---

\* Doutor em Engenharia de Produção. Docente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP.

\*\* Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: hilda\_gs@yahoo.com.br.

dos sistemas de telecomunicação e um constante aperfeiçoamento dos recursos de informática. Esse aparato tecnológico ampliou a mobilidade de empresas e do capital, os quais adquiriram uma grande capacidade de controlar negócios e trabalhadores à longa distância, rompendo as fronteiras nacionais e reduzindo as distâncias globais. (SENNET, 2004, SEVCENKO, 2001).

Esse rompimento das fronteiras nacionais permitiu ao capital e as empresas adquirirem grande flexibilidade em relação às localidades, podendo uma empresa escolher com extrema facilidade e segundo seus interesses – isenção de impostos, baixos salários, irrestrição às demissões etc – instalar-se no Canadá ou no México, comprar ações em Dubuque ou Iowa. (SENNET, 2004).

A essa nova faceta do capitalismo, denominada de flexível, atribui-se o fenômeno da globalização da economia, com as características dadas na atualidade. Essa globalização econômica permitiu que as forças do mercado e das finanças internacionais se sobrepusessem à proteção dos Estados Nacionais, especialmente nos países mais pobres, os quais estão submetidos às macroeconomias dos países desenvolvidos. (SEVCENKO, 2001). Tal sobreposição veio evidenciar o esgotamento do padrão de regulação econômica pelo Estado.

Vale lembrar que, se por um lado, a tão proclamada lógica da eficiência, muitas vezes vinculada a expressão governança, foi ganhando espaço nas políticas nacionais, por outro lado a equidade social, a redução das desigualdades e a efetivação dos direitos fundamentais têm sido afrontadas insistentemente em nome da dita eficácia do sistema. Evidentemente que os países periféricos são os mais prejudicados por essa lógica.

No que se refere às políticas sociais, a crise dos Estados Nacionais teve como consequência imediata o redimensionamento do *Welfare State*. O termo *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, pode ser definido como uma “estratégia burocrática de produção direta de serviços sociais pelo próprio Estado” (BRESSER PEREIRA, 1996).

O redimensionamento inicial do *Welfare State* esteve centrado na redução da atuação do Estado em todos os níveis como afirma Sônia Draibe: “De início, nos momentos mais agudos da crise, o redirecionamento da política social quase que se resumia às propostas de corte de gasto social, à desativação dos programas, efetiva redução do papel do Estado nesse campo”. (DRAIBE, 1993).

Nesse contexto surgem as propostas oficiais de reformulação das políticas educacionais no Brasil, assim como em toda a América Latina, as quais foram extremamente influenciadas pelos organismos multilaterais, em especial pelo Banco Mundial. Essa instituição internacional pode ser caracterizada - assim como outros organismos internacionais dessa natureza - como órgão voltado “essencialmente a função de servir de instrumento das políticas externas dos Estados, determinadas pelo jogo de interesses e das relações de força”. (BOBBIO, 2000, p. 89). Essas propostas se inserem na perspectiva mais ampla de redução do *Welfare State*.

As proposições de redução do Estado de Bem-Estar Social estão no cerne do discurso neoliberal que ganhou impulso global ao longo da década de 1990. Esse discurso defende a lógica do Estado Mínimo, entendido aqui não como o mínimo necessário à correção das grandes distorções sociais provocadas pela concentração econômica, mas como a limitação do máximo de atuação que o Estado poderia e deveria ter nessas questões. (DRAIBE, 1993). É essa lógica de governança e eficiência, a qual se revelou perniciososa à questão social, que mencionamos nas linhas acima.

Nesse sentido, a preocupação central não está relacionada aos recursos mínimos necessários para garantir a implementação das políticas sociais que garantam a minimização das desigualdades provocadas pela acumulação da riqueza, mas sim em reduzir ao mínimo o gasto com essas políticas.

Na América Latina, a intensa crise fiscal do Estado, dos anos 80, incluindo um grande déficit público, poupanças públicas insuficientes ou negativas, altos índices de dívidas interna

e externa, bem como a perda de crédito e de credibilidade nos governos, fez com que os países se submetessem a rígidas políticas de ajuste fiscal.

Contudo, esses ajustes não garantiram a recuperação dos Estados que, cada vez mais, demonstravam ser ineficientes e incapazes de equalizar as desigualdades sociais e de regular o mercado. Nesse contexto, o discurso do Estado Mínimo encontrou terreno fértil na maioria os dirigentes dos países latino-americanos que buscavam solução para a crise dos seus Estados, no final da década de 1980.

Diante desse quadro, nas últimas décadas, as políticas governamentais desses países têm caminhado no sentido de racionalizar os programas de promoção social. Essa racionalização tem sido traduzida por meio das reformas implementadas pelos programas sociais desenvolvidos nos países da América Latina, norteados, basicamente por meio de três orientações: a focalização, a privatização e a descentralização.

A focalização dos programas sociais, a qual se contrapõe aos programas universais, extensivos a toda a população, encontra-se centrada na perspectiva de direcionar as ações sociais do governo a um público alvo. Nesse sentido, ao elaborar um projeto de ação social definem-se quais grupos devem ser priorizados e que tipo de programas são mais necessários e urgentes. Essa medida visa, entre outros aspectos, a evitar gastos desnecessários e ações excessivamente abrangentes.

Em relação à privatização, a transferência de bens de produto e serviços públicos para o âmbito privado tem sido justificada pela ineficiência da máquina pública na gestão de suas empresas e serviços, uma vez que a administração destes, na maioria dos casos, encontra-se altamente burocratizada, com folhas de pagamento inchadas, uso irracional e dispendioso dos recursos e com receitas constantemente no vermelho. (OLIVEIRA, 2005).

No tocante à descentralização dos serviços prestados pelo Estado, procura-se transferir a gestão e o financiamento desses serviços para a esfera local, aproximando-se, dessa forma, essa modalidade de gestão aos problemas sociais de cada região. Desse modo, espera-se, garantir uma maior integração entre os gestores e a sociedade. Abordaremos essa orientação mais detidamente ao tratar da descentralização ocorrida no âmbito da educação.

## **POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL**

No Brasil, em linhas gerais, a preocupação em inserir as políticas sociais à agenda política dos Governos remonta à década de 1930. O panorama histórico dessa inserção demonstra que em nosso país o Estado de Bem Estar Social, entrou em crise, antes mesmo de se efetivar. Isso porque têm-se entre as décadas de 1930 e 1980, um ensaio de constituição do *Welfare State*, o qual esbarrou em diversos entraves – desde o populismo clientelista, até a suspensão dos direitos civis, provocada pela ditadura.

Nessa perspectiva, a digressão histórica, revela que no período compreendido entre os anos de 1930 e 1945, as políticas sociais estiveram associadas às ideias de incorporação e integração social. Nessa concepção, o Estado legitima alguns grupos ocupacionais como tutores dos direitos sociais dos cidadãos. Essa política estava baseada na crença da incapacidade das massas urbanas de inserir-se na sociedade oligárquica e, por essa razão, pretendia-se efetuar uma inserção tutelada dessas massas ao conjunto mais amplo da sociedade. (MELO, 1998).

Nas duas décadas seguintes (1945-1964), as políticas sociais adquiriram um caráter mais clientelístico e corporativista, característico do populismo. Essa modalidade de política social buscou viabilizar a industrialização e subsidiar amplos setores da economia por meio de uma forte intervenção no mercado, inclusive com a criação de empresas estatais. (FAUSTO, 2002, p.219-241).

No curto período entre 1960 e 1964, a demanda por uma melhor distribuição da riqueza, implementada pelos movimentos sociais que se desenvolveram a partir de 1945, levou a uma agenda política cuja pauta eram as reformas de base, quais sejam: agrária, urbana, administrativa e educacional. (FAUSTO, 2002, p.244-254).

O golpe militar de 1964 provocou uma ruptura no contexto das políticas sociais desenhadas na primeira metade da década de 1960. Esse período foi marcado por políticas públicas que não apresentavam um caráter especificamente social. Tais políticas procuraram garantir o desenvolvimento econômico por meio da constituição de complexos empresariais, demonstrando uma preocupação ínfima com os aspectos distributivos de renda.

A década de 1970 foi marcada pela expansão das taxas de crescimento do gasto social. Contudo, essa expansão teve um caráter redistributivo conservador, caracterizado por uma expansão da produção estatal de bens de serviços, bem como pela redistribuição moderada da acumulação econômica. Redistribuição essa que muitas vezes tinha um caráter clientelista e irrelevante para a grande massa de excluídos. (MELO, 1998). Assim, “o Brasil iria notabilizar-se no contexto mundial por uma posição relativamente destacada pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação, habitação, que medem a qualidade de vida de um povo”. (FAUSTO, 2002, p.269).

A crise provocada pelo choque do petróleo em 1973 – já mencionada anteriormente – levou a maioria dos países da América Latina a adotar políticas de caráter recessivo. O governo militar brasileiro, contudo, não só manteve como intensificou o processo de investimento na industrialização nacional, por meio da substituição de importações.

Esses investimentos em empresas estatais, bem como o subsídio às empresas privadas, eram financiados por empréstimos dos bancos internacionais e pela poupança pública. (DUPAS, 2005) Essa opção política, pelo endividamento, fez com que na década de 1980, a dívida externa atingisse índices alarmantes ao mesmo tempo em que as poupanças públicas despencavam.

A crise fiscal do Estado que atingiu o Brasil na década de 80 assemelha-se à descrição da crise na América Latina como um todo. Contudo, o contexto histórico rapidamente delineado nas linhas anteriores permite compreender com maior especificidade o quadro que se desenhou no Brasil na década de 80.

É diante desse contexto que se pode afirmar que o Brasil não chegou a ter um Estado de Bem Estar Social de fato. O que se pôde verificar aqui foi a adoção de diferentes medidas pontuais e paliativas pelos diversos governantes, ao longo dessas décadas, numa tentativa de acomodar os efeitos devastadores provocados pelas políticas elitistas adotadas por sucessivos líderes políticos.

O resultado da fragilidade brasileira, revelada pelos anos 1980, foi a constatação de que o financiamento da industrialização, pelo Estado, à custa de uma dívida pública interna e externa cada vez mais volumosa, bem como o investimento mal direcionado em políticas sociais ineficazes, levou à perda de crédito público e à falta de credibilidade no governo, bem como às taxas de inflação insustentáveis. Isso ao mesmo tempo em que ocorria uma crise generalizada no âmbito internacional, na qual até mesmo os países desenvolvidos tinham o seu crescimento econômico reduzido. (FAUSTO, 2002, p.273-277).

Pode-se notar, então, que tanto no contexto interno como na relação com o âmbito externo, estava evidente no Brasil a necessidade da implementação de mudanças na estruturação das políticas públicas.

O processo de redemocratização, pelo qual o país passou ao longo da década de 1980 foi marcado pela elaboração da Constituição de 1988, a qual ficou conhecida como Constituição Cidadã. Encontravam-se no centro da Assembleia Constituinte os movimentos pró-descentralização que vinham se fortalecendo ao longo da década de 1980.



No âmbito da descentralização, o texto da Constituição Cidadã garantiu aos estados e municípios a retomada da autonomia enquanto bases federativas. As diretrizes constitucionais encontram-se também orientadas em direção à adoção de medidas voltadas para a descentralização fiscal. (ARRETCHE, 1999)

No entanto, embora as diretrizes descentralizadoras delineadas pela Constituição de 1988 tenham significado um grande avanço em relação a forte centralização do período precedente, na verdade, tais medidas definiram pouco quanto à atribuição das responsabilidades a cada esfera governamental no gerenciamento dos serviços sociais prestados, bem como no que diz respeito à avaliação do desempenho de cada um desses entes governamentais envolvidos.

Dessa forma, os problemas referentes à ampliação dos serviços, agora assegurados em texto constitucional, às camadas desfavorecidas da população, bem como aqueles referentes à efetiva qualidade destes serviços públicos, persistiram. Em suma, essas mudanças direcionadas a descentralização das políticas sociais centraram-se na redefinição e redistribuição dos recursos, destinando pouca atenção à reorganização da gestão, bem como à efetivação do direito. (ARRETCHE, 1999).

Essa realidade adquiriu novas características ao longo da década de 1990, especialmente na segunda metade dessa década, uma vez que os processos de descentralização, focalização e privatização passaram se constituírem como parte fundamental da agenda dos governos, em todas as suas esferas: federal, estadual e municipal.

De outro lado, o processo de privatização teve maior impulso no período entre os anos de 1998 e 2001, quando foram privatizadas diversas empresas estatais, tais como: a Companhia Vale do Rio Doce, a Companhia Siderúrgica Nacional entre outras. A necessidade de implementação desse processo de privatização, segundo as justificativas do governo brasileiro, estava diretamente relacionada à aquisição de recursos para a redução da dívida pública, à ampliação da cobertura dos serviços prestados, bem como à melhoria da qualidade desses serviços.

Contudo, as expressivas somas obtidas pelo governo com a venda de seus ativos não garantiu uma redução consistente da dívida pública. Também, não foi possível perceber uma melhoria generalizada dos serviços privatizados prestados à sociedade. (OLIVEIRA, 2005).

A focalização das políticas sociais, a qual atendeu geralmente a indivíduos da linha de pobreza extrema, foi adotada no Brasil em alguns programas sociais. Esse tipo de programa apresenta pelo menos dois problemas: o primeiro é com relação ao critério adotado, uma vez que a definição dos grupos beneficiados pauta-se geralmente pelo conceito de pobreza extrema. Nessa perspectiva, segmentos da sociedade com outras características que também poderiam ser consideradas como indicativas de pobreza ficam prejudicados, pois são excluídos desses benefícios.

Outro problema desse programa se refere à qualidade dos serviços prestados aos segmentos da população atendidos pela focalização em relação à qualidade dos mesmos serviços que são prestados aos demais segmentos que, nesse caso, pagariam pelo benefício.

A descentralização possibilitada inicialmente pelo reconhecimento dos estados e municípios como federação a partir da descentralização fiscal prevista na carta Constitucional de 1988 caminharia rumo a uma implementação, de fato, somente a partir de 1994. Nesse sentido, o reconhecimento da autonomia dos estados e municípios, os quais estavam totalmente subordinados ao Estado nacional durante o período da ditadura militar, representou juntamente com a descentralização fiscal, um primeiro passo em direção ao processo de descentralização dos serviços prestados. Contudo, esses fatores isolados não foram capazes de garantir a concretude desse processo, qual seja a contemplação eficaz de acesso e fruição aos bens e serviços outorgados no texto constitucional.

A partir do ano de 1994 houve, por parte do governo federal, a adoção de mecanismos de incentivo para a adesão aos processos descentralizadores por parte de estados e municípios. Esses incentivos voltavam-se, principalmente, para os setores de saúde e educação, tendo como objetivo declarado buscar a aproximação entre a gestão dos serviços prestados e a esfera local. Nessa perspectiva, buscou-se implementar uma nova estruturação da prestação desses serviços públicos, alicerçada na universalização, na gratuidade e na hierarquização.

Na área da saúde, os movimentos pró-descentralização estiveram presentes desde o final dos anos 70. Mas, apesar das diversas iniciativas verificadas ao longo da década de 1980, foi somente na década seguinte que o processo adquiriu um caráter efetivo no Estado como um todo. Isso em virtude da implementação por parte do Estado de uma normatização heterogênea que ofereceu possibilidades diversificadas para as diferentes realidades municipais.

Tais medidas normativas permitiram, assim, a adoção de uma forma autônoma de gestão do sistema de saúde que melhor se adequasse a cada realidade local. Essas medidas de descentralização permitiram, genericamente, a ampliação do acesso ao atendimento básico de saúde. (ARRETCHE, 1999).

Em suma, um frágil Estado do Bem-Estar Social desenvolveu-se, no Brasil, entre 1930 e 1964, de forma condizente com os contornos específicos do país. No período do regime militar essas políticas sofreram uma certa retração, uma vez que as políticas públicas passaram a centrar-se no financiamento das indústrias nacionais públicas e privadas.

As medidas de ajuste fiscal, efetuadas na década de 1980, não atenuaram a crise nacional. Ao longo dessa década, com a intensificação da globalização econômica, o país sofreu influência interna e externa no sentido de adotar medidas de redução do estado de bem estar social. As orientações delineadas por essas medidas caminharam no sentido da adoção de políticas que visassem à descentralização e à focalização dos programas sociais, bem como à privatização das empresas públicas.

Os contornos adquiridos pela reestruturação das políticas sociais implementadas no Brasil, até os dias atuais estão muito longe de garantir uma distribuição mais justa da riqueza, ao contrário, tem-se assistido a intensificação da desigualdade social e, conseqüentemente, da exclusão das classes menos favorecidas.

## **A DESCENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

O panorama geral da dinâmica apresentada pelas políticas sociais tem forte afinidade com o processo de descentralização da educação, uma vez que esse se encontra inserido no campo dessas políticas. Assim, as políticas educacionais no Brasil estiveram marcadas pelos limites impostos pela dinâmica histórica permeada por medidas paliativas, clientelistas e por vezes populistas adotadas pelos dirigentes do nosso país.

Uma digressão histórica acerca das políticas educacionais no Brasil revela que a educação se estabeleceu como assunto nacional em nosso país desde a primeira metade do século XIX. A preocupação em relação à temática, contudo, adquiriu diferentes características ao longo da história brasileira. Na maioria das vezes os contornos das políticas educacionais em nosso país se encerraram em um caráter marcadamente elitista.

Uma das primeiras medidas de caráter nacional referente à educação no Brasil data de 1824, quando foi determinada a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. Já em 1834 uma emenda constitucional determinou a descentralização do ensino elementar e secundário que passou a ser responsabilidade das províncias enquanto a Coroa se responsabilizava pelo ensino superior. (AZEVEDO, 1963).

Essas medidas, contudo, estavam muito distantes de promover uma educação popular. Na prática, a educação brasileira ao longo do século XIX esteve desarticulada e fragmentada. Os filhos das elites eram educados em casa por preceptores, enquanto que os demais segmentos da sociedade eram destinados às escolas de educação elementar, as quais eram escassas e deficitárias.

Em 1891 a Constituição da República determinou o ensino fundamental e profissional como responsabilidade dos estados deixando o ensino secundário e superior a cargo da União. A implementação dessas medidas manteve a desatenção para com o ensino fundamental, bem como reforçou a elitização do ensino secundário e superior. Nesse sentido, registra-se na década de 1920 um índice de 80% (oitenta por cento) de analfabetismo entre a população brasileira. (ARANHA, 1996).

Na década de 1930, o contexto político e econômico delineado pelo processo de industrialização nacional desenvolvimentista demandou a necessidade de escolarização da classe operária. Contudo, apesar de a criação do Ministério da Educação e Saúde nessa década ter configurado um marco, uma vez que representou o surgimento de um órgão voltado para o planejamento de reformas em nível nacional, a educação fundamental continuou a receber pouca atenção política.

A expansão industrial, na década de 1940, intensificou a necessidade de escolarização da população. Dessa forma, as políticas governamentais direcionaram-se para o ensino secundário profissionalizante provocando um dualismo escolar: de um lado a elite e a classe média optavam pelos cursos de formação pouco acessíveis; de outro lado, aos seguimentos mais pobres da população, mais uma vez relegados pelas medidas governamentais, restavam os cursos profissionalizantes, quando conseguiam vencer a educação elementar.

À revelia de toda a efervescência acadêmica sobre a democratização da educação, as políticas educacionais mantiveram seu perfil excludente. Em 1960, 50% (cinquenta por cento) da população em idade escolar encontrava-se fora da escola, enquanto o índice de analfabetismo atingia 40% (quarenta por cento) entre a população com mais de 15 (quinze) anos. (ARANHA, 1996).

Durante o regime militar outorgou-se a Lei Complementar nº 5692/71 que previa, entre outras regulamentações, a obrigatoriedade do ensino de primeiro grau. Contudo, a fragilidade da educação pública oferecida à população persistiu, o que pode ser verificado pela carência de professores qualificados e pela precariedade dos estabelecimentos de ensino.

O processo de redemocratização do país fez emergir as discussões sobre a escola pública universal e de qualidade. Nesse sentido, a carta Constitucional de 1988, definiu alguns pontos que merecem destaque. Entre eles podemos citar: 1) a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito; 2) a prioridade na distribuição de recursos ao ensino obrigatório; 3) a determinação de percentuais de recursos destinados à educação em cada instância da federação, na seguinte proporção da receita dos impostos arrecadados: 18% à União e 25% aos estados e municípios.

Sintetizando o que já foi apontado sobre as políticas educacionais até aqui, pode-se notar que essas políticas, até a década de 1970, não foram capazes de garantir o acesso da população menos privilegiada, mantendo um caráter notadamente elitista. Nas décadas de 1980 e 1990 o processo de universalização do acesso à educação fundamental concretizou-se quase que completamente. Contudo, os altos índices de evasão e repetência fizeram com que a escola continuasse caracterizando-se como um espaço excludente, especialmente para a classe trabalhadora. Ou seja, garantia-se se a entrada na educação básica, contudo o processo e a conclusão ainda estavam longe de ser universalizados.

Entre 1992 e 2000 a média de anos de estudos dos brasileiros com 15 anos ou mais subiu de 5,2 para 6,1. 2009 foi 7,5 e 2011 7,7

Na década de 1990 os desafios das políticas educacionais estavam fundamentalmente relacionados à garantia de continuidade e conclusão da educação básica, bem como de melhoria

da qualidade do ensino público. As mudanças ocorridas ao longo da década de 1990 no âmbito da educação pública em nosso país foram influenciadas pelo contexto internacional de redirecionamento das políticas sociais e, em especial pelas orientações dos organismos multilaterais, em especial, o Banco Mundial.

Essas orientações, no que se refere às políticas educacionais em particular, encontram-se centradas em proposições caracterizadas, principalmente, pela racionalização dos investimentos, pela descentralização, pela priorização da educação básica, bem como pelo incentivo à competitividade. Dentre as medidas implementadas nos sistemas educativos, na segunda metade da década de 1990 no país, destacam-se aquelas instituídas pelas secretarias de educação dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Nesse sentido, Tommasi, (1996, p.220-221) afirma:

[...] é necessário realizar uma análise crítica sobre o modelo de reforma que está se impondo no país, centrado na prioridade para a educação básica, na busca da maior produtividade do sistema através da definição de prioridades de investimento que respondem a análise de custo/benefício, na descentralização, no fortalecimento da autonomia da escola, na ênfase em insumos pedagógicos e em tecnologias educativas, na introdução dos valores do mercado através de formas de competição entre escolas e entre os professores.

Nessa perspectiva, no que diz respeito às políticas educacionais adquirem destaque no país em geral e nos Estados de São Paulo e Minas, em particular, medidas voltadas para: a racionalização dos recursos e a descentralização e desconcentração da gestão.

A denominada racionalização de recursos, ainda hoje utilizada por muitos governantes dos estados brasileiros como manobra de desresponsabilização, tem como foco real a redução dos gastos públicos com a educação, bem como a cooptação de recursos privados e comunitários, reduzindo a necessidade de investimento na escola básica. Ou seja, os idealizadores dessas políticas, ávidos por isentar-se das responsabilidades com o necessário investimento em recursos materiais e humanos lançam mão do subsídio a educação “ [...] como filantropia, mediante campanhas de “amigos e padrinhos da escola” ou “adoção e voluntariado” (FRIGOTTO. 2004. P. 192).

As políticas educacionais voltadas principalmente para desconcentração e descentralização dos sistemas de ensino fundamental buscaram relacionar essas medidas à democratização das instituições escolares. O discurso que desde então tem procurado sustentar essa relação defende que a participação ativa da sociedade nas decisões relativas a gestão escolar é capaz de possibilitar a melhoria da qualidade de ensino. Isso porque atendem as aspirações da sociedade ao valorizar o que esta considera relevante na educação, bem como trata de aspectos mais condizentes com a realidade próxima do educando.

O que o discurso não mostra é que essa questão é bem mais complexa do que possa parecer num primeiro momento, uma vez que desconcentração e descentralização são conceitos amplos e o processo de implementação dessas medidas pode, conforme os contornos que este assume, configurar-se como um processo de democratização, mas isso não está dado pela simples instituição dessas medidas.

Desse modo, torna-se fundamental partirmos da definição desses conceitos. Tem-se que o processo de descentralização implica processos de distribuição, redistribuição e ordenamento de poder na sociedade. Mais ainda, ao implementar medidas de descentralização, faz-se necessário promover a democratização do sistema conferindo, de fato, maior participação aos diversos segmentos da sociedade sob o risco de possibilitar uma centralização local de poder, podendo em casos específicos levar a gestões locais mais autoritárias que as inerentes ao poder centralizado anterior. (CASASSUS, 1995, p.96).

Nessa perspectiva, a ampliação do poder da sociedade pode tornar um sistema educacional local muito mais efetivo, mas o processo de descentralização por si só não é capaz de garantir essa participação. Dito de outra forma, quanto maior a participação da sociedade nos processos decisórios, mais legítimo torna-se o sistema. Nesse sentido, conforme a amplitude da negociação e do diálogo social é possível vislumbrar um processo descentralizador mais democrático ou menos democrático.

Essa definição preliminar de descentralização pode fornecer indícios à definição de desconcentração. Qual seja: a desconcentração abarca um caráter mais operacional, ou seja, na desconcentração a operacionalização das ações passa para as esferas locais sem garantir, necessariamente, uma maior participação do poder local nas decisões.

Os estudos acerca dos processos de desconcentração e descentralização demonstram que os mesmos só poderão configurar-se como processos de democratização se proporcionarem um constante diálogo entre a comunidade local, os gestores do sistema e as esferas estadual e nacional, bem como garantirem uma articulação autônoma – livre de dependências – entre essas três esferas (local, estadual e nacional). Tal articulação visa, entre outros aspectos, a garantir uma unidade nacional, comprometida com a integração entre as redes locais e o país como um todo. A importância dessa articulação pode ser notada nas considerações de Casassus (1995, p.88) referentes ao currículo:

[...] é verdade que um currículo com conteúdos locais se torna mais pertinente e facilita os processos de aprendizado; no entanto, a multiplicação de programas locais requer uma articulação com o nível nacional em proporções ainda por determinar, dado que por si mesmo ele não conduz nem à unidade nacional, nem aos conhecimentos universais relacionados com o desenvolvimento da ciência e, pelo contrário tende a limitar a mobilidade do educando fixando-o a sua cultura local.

Cumprido deixar claro, então, que são as peculiaridades de cada processo de desconcentração e descentralização das políticas educacionais que determinarão em que medida essas políticas atendem às expectativas de democratização e melhoria da qualidade de ensino. Pode-se afirmar, ainda, especialmente no caso brasileiro, que muitas vezes essas expectativas são frustradas em virtude do modo como as diversas variáveis envolvidas nesse processo são conduzidas ao longo da implementação dessas políticas.

Dados atuais (BRASIL, 2013), os quais se mantêm estáveis desde 2003, mostram que os municípios são os principais responsáveis pela educação básica no Brasil. Eles respondem por 46% da oferta desse nível de ensino, enquanto os estados atendem 36% desses estudantes e a rede privada 17%. Restam ainda 0,6% mantidos pelo governo federal.

Cumprido destacar que até a primeira metade da década de 1990 os estados respondiam por 52% das matrículas e os municípios por aproximadamente 35%, ou seja, a segunda metade da década de 1990 e os primeiros anos de 2000 formam marcados pela inversão da ordem: nesse período a educação básica deixou de ser principalmente estadual, para se tornar majoritariamente municipal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desse modo, o que assistimos nas décadas de 1990 e 2000 foi a um processo de isenção da União e também dos estados, mesmo que em menor escala, em relação a oferta de educação básica pública e de qualidade para todas as pessoas. Ou seja, a União e os estados tomando medidas, para se desobrigarem da promoção de equidade entre as classes sociais no acesso à educação básica. Ora, a municipalização não garantiu a democratização da educação no que se refere a garantia de participação dos diferentes atores envolvidos, uma vez que, via de

regra, os órgãos colegiados - conselhos de escola, APMs e grêmios estudantis - não funcionam efetivamente, quando existem são apenas pró-forma. Nem tampouco a democratização foi promovida no que se refere à universalização da educação básica, como demonstra a última PNAD (IBGE, 2012), na qual consta que a média de escolarização do brasileiro acima de 15 anos é de 7,7. Esse dado revela que em média não se chega a conclusão do ensino fundamental. Quando esses dados são observados do ponto de vista dos quintos de rendimento, nota-se que as camadas menos favorecidas são também as com menor grau de instrução.

Finalmente, apesar de se fazer necessário admitir que houve algum avanço nas últimas décadas em relação ao acesso das camadas menos favorecidas à educação básica, muito deixou de ser construído nesta conjuntura histórica, para garantir que esse avanço fosse de fato uma ação significativa de luta pela melhoria da qualidade e da justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna. 1996.
- ARRETCHE, M. T. S. **Descentralização das Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: ed. IPEA, 1999.
- AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: ed. Unb. 1963.
- BOBBIO, N. et al. **Dicionário de Política**. Tradução: Carmem C. Varrialle, et al. Brasília: ed. Universidade de Brasília. 2000.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso: 10 jun. 2014.
- BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**: Para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: ed. 34, 1996.
- CASASSUS, J. **Tarefas da educação**. Campinas: ed. Autores Associados, 1995.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas, **Revista da USP**, mar./1993.
- DUPAS, G. (org). **América Latina no início do século XXI**: perspectivas econômicas, sociais e políticas. São Paulo: ed. Unesp, 2005.
- FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: ed. Edusp. 2002.
- FRIGOTTO, G. Juventude, Trabalho e Educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: **Juventude e Sociedade**. Vannuchi, Regina Novaes de Paulo, et al. São Paulo: ed. Fundação Perseu Abramo. 2004.
- IBGE. (2012). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE. Rio de Janeiro. 2012.
- MELO, M. A. Avaliação de Políticas e de Programas Sociais: tendências do debate. In: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998.
- OLIVEIRA, D. A.(org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SEVCENKO, N. **A Corrida para o Século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TOMMASI, L.; WARDE, M. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.





## EDUCAÇÃO E DIREITO SOCIAL: O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFSP

Eunice Teresinha FÁVERO\*

Juliana Fernanda da SILVA\*\*

### INTRODUÇÃO

A proposta desse texto é tratar do direito social à educação como contribuição ao debate em um momento em que observa-se a ampliação da inserção do profissional Assistente Social nesta área o que levanta a questão de como lidar com os diferentes desafios profissionais no âmbito da política educacional.

Entende-se que a educação é um agente transformador e que na perspectiva de superação da lógica neoliberal - altamente perversa e exploradora marcada pela privatização e não investimento em políticas sociais universalizantes - referência a prática profissional do Assistente Social.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foram criados com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades. Esta instituição de ensino está passando por um processo de expansão que está relacionada ao cenário socioeconômico e político ideológico brasileiro. O espaço educacional é um campo fértil para as manifestações das contradições do modo de produção capitalista onde as expressões da questão social se materializam. Para possibilitar o acesso e a permanência do estudante na educação pública federal implementou-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que culminou numa maior inserção do profissional Assistente Social neste espaço sócio ocupacional.

A educação é considerada espaço estratégico de intermediação do processo de reconhecimento e garantia de direitos, a partir da concepção da educação pública como direito social, e como a política econômica e a política social estão intimamente entrelaçadas, estas questões incidem diretamente na atuação profissional do Assistente Social. Isso leva a questionamentos das possibilidades e limites do programa nacional de assistência estudantil e das ações de permanência no atual contexto, o que se traduz numa intensa necessidade da reflexão teórica da realidade em questão, buscando uma visão de totalidade, rompendo com sua imediaticidade.

Diversas transformações ocorreram no âmbito da política educacional brasileira no início deste século XXI. O país neste contexto passa a ser reconhecido internacionalmente como um país emergente em relação ao desenvolvimento e nessa realidade a educação deixa de ser priorizada como direito social e passa a caminhar na direção da lógica neoliberal. Na contra mão, a implantação das ações de permanência e do programa nacional de assistência estudantil fazem parte de uma intensa luta pela efetivação da educação como direito social, sendo a política educacional neste processo de luta contra hegemônica, caracterizado como espaço privilegiado na busca por uma educação emancipadora e de qualidade.

---

\* Doutora. Docente do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL *Campus* Liberdade. E-mail: eunicetf@gmail.com.

\*\* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo *Campus* Hortolândia/SP. Mestranda em Políticas Sociais pelo Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL *Campus* Liberdade, São Paulo/SP. E-mail: juregae@yahoo.com.br

## EDUCAÇÃO E DIREITO SOCIAL

Para uma compreensão da atuação do Serviço Social na política de educação, iniciamos com uma reflexão do entendimento de cidadania, que tem sua origem na cidade grega, conforme explica Covre:

E onde está a origem da cidadania? Atribui-se em princípio à cidade ou à polis grega. A polis era composta de homens livres, com participação política contínua numa democracia direta, em que o conjunto de suas vidas em coletividade era debatido em função de direitos e deveres. Assim, o homem grego livre era, por excelência, um homem político no sentido estrito (COVRE, 1995, p.16).

Na Grécia, cidadania designava os direitos dos indivíduos que viviam na cidade e participavam da gestão, dos negócios e das decisões políticas. Eram direitos usufruídos somente por uma pequena parcela da população. Em Atenas, por exemplo, só os homens livres eram cidadãos, ficando excluídos as mulheres, os escravos e os estrangeiros (ABREU, 2009).

Portanto era pequeno o número de cidadãos na Grécia antiga. De acordo com Covre (1995, p.17) “Eis o espírito da democracia. Mas a democracia grega era restrita, pois incluía apenas os homens livres, deixando de fora mulheres, crianças e escravos”.

Na idade moderna, questionamentos sobre privilégios, arbitrariedades da monarquia absolutista e da nobreza iniciou mais um momento marcante na história da cidadania, sendo sua concepção teórica elaborada no século XVIII pelo iluminismo.

Este movimento está atrelado à ascensão econômica, social e política da burguesia, se desenvolvendo concomitantemente com o capitalismo, entrelaçado ainda aos interesses de classe social. Neste contexto a reflexão crítica acerca da exploração do trabalho traz elementos para a reflexão sobre todo este processo, como esclarece Covre (1995, p.32) “O marxismo contribui bastante para a construção do conceito de cidadania, ao criticar o uso dos direitos pela burguesia para dominar os outros grupos sociais”.

No modo capitalista de produção, os direitos de cidadania não são efetivados para toda população, o que se reflete na explanação de Martinez acerca dessa desigualdade:

Só uma parcela da sociedade alcançou, na prática, os direitos de cidadania em sua plenitude, segundo a conceituação da cultura burguesa. A igualdade de todos perante a lei não elimina as desigualdades de muitos em relação à liberdade de expressão, ao direito de votar e ser votado, aos direitos sociais, tais como a educação, e aos direitos econômicos, como os de produzir e vender (MARTINEZ, 1996, p.18).

Os direitos de cidadania são reconhecidos, mas não efetivados pelo sistema capitalista, que por ser um sistema injusto produz desigualdades e a exploração dos trabalhadores. A Constituição do Estado Democrático de Direito foi uma conquista, mas ainda hoje muitos brasileiros não têm acesso aos direitos consagrados constitucionalmente. Assim a cidadania é um processo permanente de conquista.

Há um amplo consenso de que a cidadania não é um estado passivo de gozar os direitos conquistados ou concedidos de cima para baixo, pois já não satisfaz esse modelo de democracia, no qual se inscreve uma série de direitos que nunca se concretizam (MARTINEZ, 1996).

Sua conquista concreta se realiza no plano de interesse coletivo, se efetiva através da participação. Como afirma Covre (1995, p.09) “Podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e soberano”.

Pode-se afirmar que é inerente à cidadania uma sociedade organizada, e pressupõe o Estado de Direito. O processo de organização, como processo social, visa à uma transformação.

No Brasil este processo de construção democrática se intensificou na década de 1980,

com um projeto político democratizante se realizando juntamente com o projeto neoliberal, conflitantes entre si.

O projeto neoliberal é altamente perverso e explorador marcado pela privatização e falta de investimento em políticas sociais. Santos (1996, p.138) coloca que “Neste particular, uma questão que me parece importante ser tocada é a questão do contrato sob o qual nós vivemos hoje. Porque o Brasil não é bem democracia, mas uma democracia de mercado. O que é central é o mercado, não o homem”.

A Constituição Federal de 1988 é reflexo desta realidade, intitulada “Constituição Cidadã” é de suma importância para se afirmar a cidadania, provocou mudanças significativas na realidade brasileira. Covre (1995, p.10) explica que “A Constituição é uma arma na mão de todos os cidadãos, que devem saber usá-la para encaminhar e conquistar propostas mais igualitárias”.

É preciso estar atento já que o projeto neoliberal possui um discurso voltado a uma sociedade civil ativa e propositiva, o que apresenta a necessidade de ter clara a perspectiva em que se direciona. A desresponsabilização do Estado, o aumento do terceiro setor e a criminalização dos movimentos sociais são reflexos deste contexto de ajustamento da noção de participação, o que podemos definir como uma apropriação neoliberal da noção de cidadania.

Embora os direitos de cidadania não possam estar dissociados, Abreu (2009, p.11) explica que “A cidadania pode ser desdobrada em direitos políticos, civis e sociais”. Aqui vamos nos ater ao direito social, em específico à educação.

De acordo com Marshall, até o início do século XX:

Os direitos sociais compreendiam um mínimo e não faziam parte do conceito de cidadania. A finalidade comum das tentativas voluntárias e legais era diminuir o ônus da pobreza sem alterar o padrão das desigualdades do qual a pobreza era, obviamente, a consequência mais desagradável (MARSHALL, 1967, p.88).

A educação, garantida pela Constituição Federal de 1988 como direito de todos, é hoje objeto de reflexão e análise de diversas categorias profissionais, entre elas os profissionais de Serviço Social. Observa-se uma maior inserção do Assistente Social nessa área o que levanta a questão de como lidar com os diferentes desafios profissionais no âmbito da política educacional.

Entende-se que a educação não deve qualificar para o mercado, para o interesse único do capital, mas sim educar para a vida, sendo uma educação com referência no ser humano, à emancipação humana, o que não se restringe ao simples acesso à escola.

Trabalhar na educação deve ainda objetivar uma atuação no sentido de refletir a visão de homem e de mundo vigente para que mudanças extremamente necessárias sejam vislumbradas, principalmente no modelo econômico e político atual. Assim Mészáros explica que:

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva (MÉSZÁROS, 2012, p.73).

Neste contexto, entende-se que a educação na perspectiva da luta emancipatória pode ser um agente transformador e também um instrumento capaz de suscitar a participação política.

Pode-se mesmo encontrar a situação perversa de interesse na ignorância por parte de estruturas dominantes, porque se teme dividir os privilégios à medida que a educação, como formação, trouxer a consciência, já que é mais fácil explorar o trabalhador desqualificado (DEMO, 2009).

A concepção de educação emancipadora, na perspectiva de superação da lógica neoliberal, é o que referencia a prática profissional do Assistente Social na política de educação.

## **O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem no final do ano de 2008 instituídos pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP está passando por um grande processo de expansão desde o ano de sua criação. Esta expansão não é descolada da realidade do país, de seu cenário socioeconômico e político-ideológico, inserido na sociedade capitalista de produção.

O espaço educacional é fértil para manifestações das contradições do modo de produção capitalista, assim expressões da questão social se materializam no campo da educação profissional e tecnológica. Sobre a questão social Iamamoto afirma:

As mais importantes expressões da questão social são: o retrocesso no emprego, a distribuição regressiva de renda e a ampliação da pobreza, acentuando as desigualdades nos extratos socioeconômicos, de gênero e localização geográfica urbana e rural, além da queda nos níveis educacionais dos jovens (IAMAMOTO, 2008, p.147).

Para possibilitar o acesso e a permanência do estudante na educação pública federal, implementou-se o PNAES (decreto 7.234 de 19 de julho de 2010) que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. A implantação da Política de Assistência Estudantil culminou numa maior inserção do profissional Assistente Social neste espaço sócio ocupacional.

Considera-se a educação como espaço estratégico de intermediação do processo de reconhecimento e garantia de direitos, a partir da concepção da educação pública como direito social numa lógica inversa ao capital.

Na democracia liberal a política social provém da crítica às desigualdades características desta sociedade, objetivando-se assim modificar os padrões de desigualdade. A política econômica e a política social estão intimamente entrelaçadas. Vieira confirma a questão acima explicando que:

Formando um todo, a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e, às vezes, dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter a questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 2007, p.142).

O processo de transformação do conhecimento em mercadoria incide diretamente na atuação do profissional Assistente Social. O Serviço Social neste contexto contribui para o entendimento e compreensão crítica dos processos sociais.

Nesta direção, considera-se que o processo de expansão do Instituto Federal - IF está em muitos momentos em consonância com os interesses da indústria e do capital, o que nos traz questionamentos das possibilidades e limites do programa nacional de assistência estudantil e das ações de permanência no atual contexto.

O programa de assistência estudantil e a política de permanência ao estudante, existentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo carecem de ser pesquisados.

O exercício profissional do Assistente Social nesse espaço sócio ocupacional sofre os rebatimentos de modelos de educação atrelados ao modo de produção capitalista. De acordo com (Conselho Federal de Serviço Social) CFESS:

Cabe ressaltar que os espaços ocupacionais nos quais se insere o/a assistente social encontram-se, na atualidade, bastante precarizados no que diz respeito à infraestrutura, a recursos humanos e a condições objetivas para materializar as políticas sociais a que estão vinculados (CFESS, 2013, p.35).

Partindo desta visão é preciso compreender a educação sob uma perspectiva de totalidade buscando reconstruir seu movimento concretamente na realidade. A essência de um fenômeno só se revela após um ato investigativo, rompendo com sua imediatividade. Sobre isso, Pontes afirma que:

O Caminho percorrido por nós até aqui visou construir o cenário onde a mediação se processa, ou seja, buscamos construir a compreensão da totalidade concreta, porque é no âmbito exclusivo desta, na sua processualidade, que a mediação se inscreve (PONTES, 1989, p.16).

Esta primeira década do século XXI trouxe diversas transformações no âmbito da política educacional no Brasil. A posse em 2003 do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva marca conjuntamente o início destas mudanças.

Sendo um dos países mais desiguais do mundo, o Brasil começa a ser reconhecido internacionalmente como um país em desenvolvimento, o que na verdade mascara as consequências do capitalismo que concentra nas mãos de poucos a renda oriunda deste processo, mantendo a grande maioria da população em situação de pobreza. De acordo com Iamamoto:

A atual inserção do país na divisão internacional do trabalho, como um país de economia dita emergente em um mercado mundializado, carrega a história de sua formação social, imprimindo um caráter peculiar à organização da produção, às relações entre o Estado e a sociedade, atingindo a formação do universo político-cultural das classes, grupos e indivíduos sociais (IAMAMOTO, 2008, p.128).

Como diz Iamamoto (2008, p. 66-67) “O resultado é, portanto, a reprodução contraditória das relações de classes, das condições de continuidade da produção capitalista e de suas fraturas”.

Assim a política macroeconômica brasileira mantém o modo de produção capitalista e dentro desta dinâmica, o combate à pobreza, o desenvolvimento, vai ao encontro dos interesses da classe dominante, incentivando o consumo e reproduzindo ideologicamente a sensação de melhoria de vida à classe trabalhadora. Iamamoto elucida bem a questão, quando explica que:

A reprodução capitalista não é só reprodução da relação, mas reprodução em escala ampliada. O trabalhador produz, em antítese consigo mesmo, as condições de trabalho como capital, da mesma forma como o capital produz o trabalho enquanto trabalho assalariado, como meio de realização do capital (IAMAMOTO, 2008, p. 66-67).

Emblematicamente a educação no Brasil não difere do panorama geral, por isso é necessário apreender o fenômeno investigado na sua essência e não em sua aparência.

Neste contexto, a educação muitas vezes deixa de ser visualizada como direito social e passa a ser parte de um mercado que visa o lucro. As políticas sociais tornam-se fragmentadas e focalizadas o que se mostra no sentido dessa lógica perversa.

No contexto da globalização mundial soba hegemonia do grande capital financeiro, da aliança entre o capital bancário e o capital industrial, que se testemunha a revolução técnico-científica de base microeletrônica, instaurando novos padrões de demanda de trabalho,

amplia-se a população sobrando para as necessidades médias do próprio capital, fazendo crescer a exclusão social, econômica, política, cultural de homens, jovens, crianças, mulheres das classes subalternas, exclusão social esta que se torna, contraditoriamente, o produto do desenvolvimento do trabalho coletivo. Em outros termos, a pauperização e a exclusão são a outra face do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, dos meios de comunicação, da produção e do mercado globalizado. (IAMAMOTO, 2005).

A concepção que orienta a educação não é mais sua função social e sim as demandas do mercado de trabalho, uma concepção tecnicista, com a ideia de ensinar o que serve ao mercado. Assim, por via de seus aparelhos de hegemonia, o projeto educacional brasileiro tem em suas bases um encontro com os interesses da classe dominante.

Contraditoriamente, a implantação das ações de permanência e do programa nacional de assistência estudantil faz parte de uma intensa luta pela efetivação da educação como um direito social.

Dentro deste contexto, vale ressaltar a constatação de Yamamoto (2008, p. 149) “Vale reiterar que o projeto neoliberal subordina os direitos sociais à lógica orçamentária, a política social à política econômica, em especial às dotações orçamentárias”.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil do IFSP, o programa de assistência estudantil nos institutos federais destina-se ao atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade social, que em sua maioria são implementados através de editais para seleção de bolsas de apoio ao estudante.

Partindo do princípio da equidade, o Programa Nacional de Assistência Estudantil tem como finalidade a permanência do educando no âmbito educacional, minimizando os índices de evasão escolar e garantindo assim o direito à educação.

A educação é garantida como direito de todos na Constituição Federal de 1988. Desta forma a política educacional deve estar em um amplo processo de luta contra hegemônica, já que faz parte de um processo contraditório, por isso é necessário reconstruir seu movimento real de forma a apreender de modo claro seu caminhar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política de educação hoje no país é resultado de uma construção histórica de lutas pela conquista e efetivação da cidadania.

Ao mesmo tempo a conjuntura dos últimos anos relaciona-se à política neoliberal e à sua enorme capacidade de apropriação de conceitos e práticas em favor do capital.

Conhecer esse processo histórico contribui para um maior entendimento do papel do Serviço Social na educação com vista a contribuir para sua efetivação como direito social.

No universo do neoliberalismo a educação é muitas vezes vista como mercadoria o que dificulta desvendar seu significado.

Entende-se que a atuação profissional exige uma competência teórica e política para que sua ação contribua para a emancipação humana. Exige-se do profissional de Serviço Social uma competência teórica e política que se traduza em estratégias e procedimentos de ação em diferentes níveis (individual e coletivo), capaz de desvelar as contradições que determinam a Política de Educação (CFESS, 2013).

A educação como dimensão da vida social, com suas contradições possui uma dinâmica que possibilita a construção de sujeitos políticos, transformadores, com objetivo de superação da lógica neoliberal.

A Política Nacional de Assistência Estudantil e as ações de permanência no IFSP busca garantir a educação numa perspectiva de direito social. Esta busca, na atual conjuntura, prescinde de uma intensa e diária luta contra as expressões hegemônicas oriundas do modo capitalista de produção.

Neste movimento, a atuação do profissional Assistente Social é de fundamental importância já que o espaço educacional está inserido num contexto contraditório e o Serviço Social contribui para o entendimento das transformações atuais bem como busca em prática profissional a consolidação de uma política educacional que garanta a efetivação de um direito constitucional e não que contribua para a perpetuação e aprofundamento das desigualdades existentes.

Assim é necessária uma intensa análise teórica, bem como relacioná-la a prática cotidiana para que as possibilidades e limites do Programa Nacional de Assistência Estudantil e das ações de permanência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo sejam visualizadas em sua totalidade. A práxis neste processo é condição para uma atuação na direção estabelecida pelo Código de Ética e pelo Projeto Ético-Político profissional.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A.A. O que é cidadania e o que é ser cidadão? In: ABREU, A. A. (Org) et al. **Caminhos da Cidadania**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, texto atualizado até a EC n. 72/2013, de 02 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> . Acesso em: maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS\\_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)> . Acesso em: 31 mar. 2013.

COVRE. M.L.M. **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DEMO. P. **Participação é conquista**: Noções de política social participativa. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, M.V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: Capital financeiro, trabalho e questão social. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINEZ, P. **Direitos de Cidadania**: Um lugar ao Sol. Scipione, 1996.

MÉSZÁROS. I. **A Educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

PONTES, R.N. A propósito da categoria mediação. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo ano 10 v, 31, p.5 a 25, Dez, 1989.

SANTOS, M. Cidadanias Multiladas. In: Vários autores. **O Preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1996.

VIEIRA, E. **Os direitos e a Política Social**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2007.



# O TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM DEBATE CRÍTICO

Fábio dos SANTOS\*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a expor o conteúdo da palestra, de mesmo tema, ministrada na ocasião do III Fórum sobre Serviço Social na área de Educação da UNESP/ campus Franca (Universidade Estadual Paulista), em 2013. Optamos pela realização de “um debate crítico” sobre a temática, dada a complexidade das condições de trabalho e os desafios enfrentados cotidianamente no exercício profissional do/a Assistente Social na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Consideramos que para introduzir o assunto do debate é necessário compreender o atual estágio da educação pública profissionalizante no Brasil, redimensionada a partir da aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes, em nossa análise, apresentam avanços, estagnações e retrocessos: o que no início do século XX eram pequenas escolas de aprendizes e artífices hoje são, em alguns casos, grandes centros de estudos, pesquisa e formação de mão-de obra para os grandes nichos industriais, agrícolas e do setor de serviços do país. Na mesma proporção, há muitos casos em que já nasceram como escolas em condições precárias de funcionamento, sem infraestrutura e com o número insuficiente de trabalhadores para oferta do serviço com qualidade.

Podemos inferir que o significativo investimento na expansão de rede federal, tanto da educação superior, quanto da educação profissional e tecnológica, na última década, foram demandadas por três vias: o estímulo ao processo de fortalecimento da industrialização e do agronegócio no país, que apresentaram a necessidade de recursos humanos com qualificação técnica especializada, somado aos compromissos entre o governo federal e os organismos financeiros internacionais de cumprimento da meta de jovens com acesso à educação, bem como da própria barganha política no atendimento às demandas da juventude e da classe trabalhadora, urbana e rural, com ou sem acesso ao emprego. Não obstante, possamos considerar, este último caso como conquista resultante das reivindicações dessa mesma classe.

Tanto no caso das universidades, quanto dos Institutos, o processo de expansão esteve relacionado à interiorização dessas instituições e o aumento do número de vagas, através da criação de novos cursos e ampliação das instituições já existentes, com diversificação dos níveis e das modalidades de ensino.

Nessa conjuntura de relativo investimento na rede profissional e tecnológica, se coloca crescente a inserção de Assistentes Sociais na área, seja pela complexificação das demandas sociais provocadas pela ampliação do acesso e dos conflitos cada vez mais prementes, seja pelas sucessivas tentativas de assistencialização da educação pública, através de programas para a assistência estudantil. Estes são resultantes das políticas construídas de cima para baixo pelo governo federal, e nos quais o Serviço Social tem servido de etapa para acesso das classes vulneráveis a benefícios que garantam a sua permanência e conclusão de curso.

---

\* Assistente Social da UFS, Conselheiro e Coordenador da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social da Bahia/5ª região. Representou os CRESS's do nordeste no Grupo de Trabalho nacional Serviço Social na Educação do conjunto CFESS/CRESS que elaborou a brochura “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Educação”, publicada em 2013. Contato: fabihoots@gmail.com

Pela natureza da profissão, esse contexto coloca para o/a Assistente Social uma série de desafios e dilemas, sobretudo, por estar na condição de principal executor dos programas de assistência estudantil de caráter seletivo. Contraditoriamente, dentro de uma política pública universal e que oportuniza apenas uma pequena parcela de um conjunto de estudantes vulnerabilizados pelas suas condições sociais e econômicas.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO E LEITURA CRÍTICA DA ATUAL POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA**

De acordo com o Ministério da Educação a Rede de educação profissional e tecnológica está vivenciando a maior expansão da sua história. De 1909 – quando foram criadas as primeiras escolas de aprendizes e artífices – a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas. De 2003 a 2010 foram criadas outras 214 instituições. E, segundo o plano de expansão mais recente, até 2014 serão criadas mais 208 novas escolas, totalizando 562 unidades e ampliando de 400 mil para 600 mil vagas. O investimento previsto é de 1,1 bilhão de reais.

Ressaltamos que esta expansão vem se dando no momento em que emerge no Brasil uma teoria dita “neodesenvolvimentista”, que tem o próprio ministro da Educação, Aloísio Mercadante, como um dos seus principais teóricos e defensores<sup>1</sup>. A teoria propõe um suposto desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento social, mas sem romper a perspectiva de fortalecimento do projeto neoliberal iniciado pelo governo de FHC<sup>2</sup> e mantido pelos governos Lula<sup>3</sup> e Dilma<sup>4</sup>. Sobre o “neodesenvolvimentismo”, o professor Rodrigo Castelo (2012), afirma que para os intelectuais dessa nova teoria

a interrupção ou abandono do neoliberalismo no Brasil teria ocorrido por meio de uma “transição progressiva e pactuada”, ocultando com quem esse pacto foi feito. Vale dizer, o pacto foi selado com as novas e antigas classes dominantes (capital financeiro e suas novas frações rentistas e o *agrobusiness*) que participam do bloco de poder em posição de destaque, como a presidência do Banco Central, ministérios e autarquias, para garantir a governabilidade no país conforme a lógica dos dirigentes do PT (p. 627).

Ao considerar a educação como meio para qualificação da mão-de-obra que deve responder as demandas do mercado de trabalho capitalista, e que em nada se separa da análise de Mézaros (2008):

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse

---

<sup>1</sup> Conforme afirma Rodrigo Castelo em “O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro” (2012, p. 613-637).

<sup>2</sup> Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil de 1995 a 1998 e reeleito para o período de 1999 a 2002, período no qual “operou-se uma transnacionalização radical da estrutura produtiva e dos centros de decisão da economia brasileira e de modo que o Estado brasileiro e a economia do país ficaram dependentes do capital privado e do apoio do governo norte-americano nas situações de crise” (ALMEIDA, 2011, pag. 17)

<sup>3</sup> Luís Inácio Lula da Silva foi presidente de 2003 a 2006 e reeleito para o mandato de 2007 a 2010. Em ambos, manteve a política econômica de FHC e aliada à adoção de medidas e programas focalizados de atendimento às demandas sociais, como afirma Almeida (2011).

<sup>4</sup> Dilma Rousseff, atual presidente do país, eleita em 2010, encerra a sua gestão em dezembro de 2014 com um processo de aprofundamento do projeto neoliberal iniciado pelos governos anteriores.

haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através da dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (p.35).

Neste sentido, a Rede de educação profissional vai ser um dos principais meios utilizados pelo Governo Federal para “permitir o acesso à educação em seus mais diferentes níveis e modalidades”.

A partir do processo da chamada “ifetização”, as instituições de ensino vinculadas à rede federal de educação profissional e tecnológica, passaram por mudanças estruturais. Foram alçadas ao nível de autarquias públicas, denominadas Institutos Federais, com o compromisso da ampliação e oferta de cursos em diversas modalidades: ensino médio integrado ao ensino técnico, técnico concomitante e/ou subsequente – nas modalidades presencial e à distância, ensino profissionalizante para jovens e adultos, ensino superior nos níveis de graduação – com forte estímulo às licenciaturas e engenharias – e pós-graduação, em níveis de especialização, mestrado e doutorado. Além de programas específicos de acesso de grupos vulneráveis à educação profissionalizante, como o Programa Mulheres Mil<sup>5</sup> e o PRONATEC<sup>6</sup>, ambos aliados à formação acelerada e de curta duração para atender a mão-de-obra necessária e mais ou menos qualificada para o mercado.

Como resultado da expansão, a Rede passou a ser composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)<sup>7</sup>, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Colégio Pedro II, o Instituto Benjamin Constant (IBC), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), os Colégios Agrícolas das Universidades Federais e as Escolas Militares.

Para manter o compromisso de lograr os Institutos Federais aos níveis de universidade, foi assegurado o tripé ensino-pesquisa-extensão em todos os níveis e modalidades. Embora, aparentemente, apresente parques recursos destinados ao estímulo das atividades de natureza científica e comunitária, em condições mínimas para execução dos projetos – por vezes, insuficientes para sua manutenção.

No intuito de fortalecer a proposta do MEC, de substituir o vestibular por um mecanismo nacional de seleção e ocupação de vagas ociosas nas instituições de ensino superior do país, vinculou a abertura dos cursos de graduação à adesão dos IF’s ao Sistema de Seleção Unificado (SISU), por meio da nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Através da nota do

---

<sup>5</sup> O programa Mulheres Mil, com forte viés voluntário, focalizado e assistencialista, foi instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011 e faz parte das ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo governo federal (SILVA, 2009).

<sup>6</sup> Além de permitir uma larga ampliação de cursos e vagas, o PRONATEC permite a oferta e investimento de recurso público nas instituições privadas de ensino profissionalizante e Sistema S. está assegurado pela **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**, Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências (BRASIL, 2011).

<sup>7</sup> Os Institutos Federais incorporaram as extintas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), escolas agrícolas vinculadas ao Ministério da Agricultura (EMARC’s) e Centros Federais de Ciência e Tecnologia (CEFET). Tornaram-se instituições administradas por uma Reitoria, com apoio de Conselho Superior, constituído de representantes dos segmentos dos campi que compõem cada IF.

ENEM, o estudante interessado em ingressar num curso superior poderia ocupar uma vaga em qualquer lugar do Brasil.

Mesmo antes da aprovação da Lei de Cotas em 2012<sup>8</sup>, também houve forte apelo aos Institutos federais para adesão à política de cotas sociais, raciais e para a pessoa com deficiência. Provavelmente, um dos principais avanços, pois, objetiva saldar uma dívida histórica do Estado brasileiro com uma grande parcela excluída da sociedade. Contudo, iniciando um processo ainda lento de acessibilidade no que se refere às adequações arquitetônicas, metodológicas e atitudinais para os/as estudantes.

Podemos apontar como uma das principais características no que se refere a expansão e ampliação do acesso, a descentralização da oferta dos cursos, através da criação dos campi interiorizados. Na Bahia, por exemplo, foram constituídos dois institutos: IFBA e IF Baiano. O IFBA possui 15 campi e o IF Baiano, outros 10 campi. Em todo o estado, são 25 instituições vinculadas a Rede federal de educação profissional e tecnológica, nas mais diferentes cidades e regiões.

Não obstante, essa possibilidade de concretizar o compromisso do desenvolvimento econômico, social e humano regional vem aliado de negociações que utilizam a abertura dos campi como moeda de troca e acordos políticos entre os poderes legislativo e executivo, com forte influência da barganha partidária, sobretudo, nos campi interiorizados.

Mas, qual a necessidade dessa contextualização para o trabalho do Assistente Social na Rede federal de educação profissional e tecnológica?

A expansão da Rede sem as condições adequadas e a adesão dos Institutos à um forçoso sistema nacional de seleção – que permite ao estudante migrar de uma região para outra do país, em campi mais ou menos precários, instalados em municípios, por vezes, sem a infraestrutura necessária, e distinta da sua realidade socioeconômica – vão incidir na necessidade da criação de mecanismos que garantam as condições de permanência discente. As crescentes reivindicações dos segmentos docente, técnico e estudantil, e à preocupação dos gestores e do MEC com o fenômeno eminente da evasão, vão demandar a inclusão das instituições de ensino vinculadas à Rede no Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES<sup>9</sup> e no Programa Bolsa Permanência<sup>10</sup>.

De acordo com o Ministério da Educação “entre 2008 e 2013, o volume destinado ao PNAES quase quintuplicou — passou de R\$ 126,3 milhões para R\$ 603 milhões. A quantidade de bolsas de assistência concedidas pelo PNAES cresceu de treze mil em 2008 para pouco mais de setenta mil em 2012 (BRASIL, 2013, pag. 8).

É justamente na execução desses programas de assistência ao educando, apresentados

---

<sup>8</sup> A Lei nº 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

<sup>9</sup> O Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal.

<sup>10</sup> O Programa Bolsa Permanência foi criado pelo Ministério da Educação, com os seguintes objetivos: “I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico” (BRASIL, 2013, p.22).

como pacotes prontos, construídos pelo alto e por meio de acordos que não participamos, que atuam prioritariamente as/os Assistentes Sociais<sup>11</sup> da Rede de educação profissional e tecnológica.

## O TRABALHO DA/O ASSISTENTE SOCIAL NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

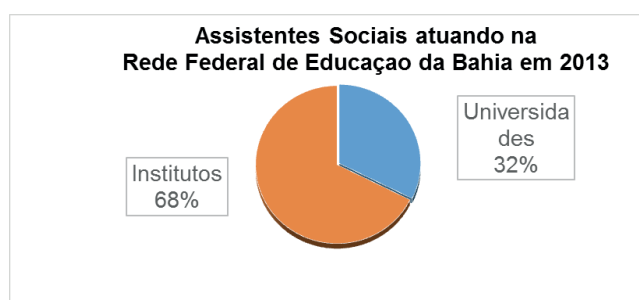
A demanda crescente por assistência estudantil, provocada pela expansão do Institutos Federais, tem permitido a ampliação significativa do número de profissionais inseridos nesse campo nos últimos anos.

Contudo, a ampliação dessa inserção não necessariamente significa que há o reconhecimento do papel profissional do Assistente Social. É comum o enfrentamento no cotidiano do nosso trabalho pelo desconhecimento a respeito da natureza da profissão e da intencionalidade da ação do Serviço Social. Não raro, esta falta de conhecimento vem imbuída da desvalorização e por vezes ausência das condições éticas e técnicas de trabalho.

Rede Federal de Educação da Bahia	Instituição	Número de Assistentes Sociais em 2013
Universidade	UFBA	08
	UFRB	03
Instituto	IFBA	23
	IF Baiano	13
Total		47

Fonte: Comissão de Educação do CRESS/BA

Para citarmos novamente o exemplo da Bahia, de acordo com os dados da comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social 5ª região, dos/as 47 Assistentes Sociais que atuam na Rede Federal de ensino daquele estado, 36 estão nos Institutos Federais (68%) e apenas 11 estão nas universidades (32%).



Fonte: Comissão de Educação do CRESS/BA

Inseridos na dinâmica da rede potencialmente tecnicista, que não está acostumada a pensar, em sua maioria, do ponto de vista do fortalecimento da formação social e humana, somos submetidos diariamente a viver os confrontos provocados pelo conflito de classes no

<sup>11</sup> Há ainda aqueles que atuam vinculados à Extensão, setor responsável pelo acompanhamento do Programa “Mulheres Mil”, ou aos Núcleos de Atenção à Saúde e Qualidade de Vida do Servidor, ligado à Gestão de Recursos Humanos.

âmbito da formação escolar, técnica e acadêmica. A realidade contraditória das instituições de ensino profissionalizante agrega professores da área agrícola que também são latifundiários. Assim como os cursos da área industrial inclui no corpo docente grandes empresários do ramo produtivo. Muitas vezes os próprios alunos são os filhos dos seus empregados. A análise do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2013) sobre a concepção de Educação que orienta o trabalho do Assistente Social contribui para entender a contradição desse processo.

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (pág. 16).

Por isso, no cotidiano do trabalho nos Institutos Federais encontramos um sem número de demandas, inclusive, reprimidas relativas às necessidades de atendimento e acompanhamento dos estudantes: a presença de uma dita inclusão que exclui, e a violação de direitos decorrentes das desigualdades sociais e econômicas. Como fragmento da sociedade brasileira, nos deparamos com a necessidade de enfrentamento direto à uma instituição machista, homofóbica e que precisa superar o racismo. Neste sentido, responder as demandas expressas naquele ambiente através de bolsas de auxílio financeiro tornam-se insuficientes para atender as necessidades que assegurem a permanência do estudante. Exigem do/a Assistente Social o compromisso e o esforço radical para não atuar apenas como meros executores de programas da Assistência Estudantil.

O perfil do aluno passou a ser mais diversificado a partir da adoção da política de cotas e inclusão de pessoas com deficiência. As diferenças de realidade dos estudantes podem ser consideradas discrepantes, pois, o ensino considerado de excelência é o objeto de muitos jovens da classe média. O que não quer dizer que não careçam de assistência estudantil, ainda que em menor grau do que aqueles pertencentes as classes mais vulneráveis.

Na emergente política de assistência estudantil da Rede federal profissionalizante nos deparamos com a oferta mal estruturada ou insuficiente dos serviços de atendimento as necessidades socioeconômicas do discente. Não há a constituição de uma política de assistência estudantil com diretrizes nacionais pensadas, discutidas e construídas democraticamente. Há um plano e um programa nacional que determina a constituição de bolsas e auxílios financeiros para os mais pobres.

A análise crítica desse contexto é realizada, sobretudo, pelas/os Assistentes Sociais, que vão se tornar os principais especialistas sobre o tema, na Rede. Daí, vem as implicações que desafiam o projeto ético e político profissional, pois, a análise socioeconômica do Serviço Social vai ser determinante para acesso à benefícios por uma pequena parcela de um conjunto de estudantes em condição de vulnerabilidade. Ou seja, vivenciamos a contradição da seletividade que beneficia poucos numa política pública que deve ser universal. Ainda que esta contradição seja imposta pela natureza dos programas de assistência estudantil, executados com recursos financeiros insuficientes. Por isso, não raro os programas são confundidos com os benefícios da política pública de Assistência Social.

A condução técnica e instrumental do seu trabalho, a partir da realização de estudos socioeconômicos, das visitas institucionais e domiciliares, das articulações interinstitucionais, das ações intersetoriais dos programas sociais de transferência de renda, do acionamento das redes socioassistenciais e do sistema de garantia de direitos, ainda que expresse procedimentos característicos do seu universo profissional, adquire significados particulares no âmbito dos processos institucionais. Tais processos combinam, contraditoriamente, as possibilidades reais de ampliação do acesso e da permanência da educação a um conjunto de diretrizes políticas que não apontam para uma efetiva consolidação do princípio da universalização (CFESS, 2011, p. 52).

Dada a essas condições, alertamos que é preciso ter cuidado para não incorrer numa atuação que permita muito mais uma fiscalização da pobreza do que o acompanhamento das condições de vida e vulnerabilidade a que estão expostos os usuários. Nossa ação profissional precisa ter no horizonte a garantia dos direitos que lhe são inerentes com vistas à formação de qualidade. Para tanto, é necessário tornar visíveis as demandas sócioprofissionais invisibilizadas pelas demandas institucionais impostas na rede.

Contudo, como vimos nos dados e expectativa de crescimento do MEC, presentes na Introdução desse texto, a expansão da Rede federal de educação profissional e tecnológica vai ocorrer de forma acelerada, acarretando uma série de desafios ao Serviço Social na Educação.

A ampliação das vagas e conseqüente aumento das demandas multifacetadas de assistência ao educando, tem provocado a sobrecarga de trabalho para o Serviço Social. Pois, o aumento do número de profissionais não ocorreu proporcional ao de alunos e campi criados.

Vivemos uma realidade que não nos impulsiona a pensar a própria gestão técnica do trabalho, pois, somos requisitados apenas para executar. Neste sentido, o planejamento do trabalho, a formulação de atividades e ações para o atendimento e acompanhamento individual ou coletivo, a elaboração de projetos complementares aos programas, tendem a ficar comprometidos. Seja pelo excesso de demandas, seja pela ausência de condições éticas e técnicas de trabalho.

Há que se revele a importância do apoio dos profissionais das demais áreas, como o psicólogo e o pedagogo. Muitas das demandas não podem ser atendidas senão com o exercício do trabalho interdisciplinar, que pode e deve ser desenvolvido também com participação dos professores, já que estão diariamente em contato direto com os discentes.

Ainda que o excesso de trabalho possa dificultar a busca pela ação e o atendimento interdisciplinares junto a outros profissionais, também consideramos importante a busca pela intersetorialidade com as demais políticas sociais no atendimento às demandas dos estudantes. Sobretudo, para o desenvolvimento de ações que não são enxergadas pelas demandas institucionais, como as atividades ligadas a prevenção, a saúde, a segurança, a previdência e assistência social, aos direitos da criança e do adolescente, a convivência familiar e comunitária, aos direitos humanos e o enfrentamento da discriminação racial, social, sexual, de gênero, geração e demais diferenças.

Todas essas alternativas devem ser complementares aos programas e devem constituir a política de assistência estudantil no combate ao fenômeno da evasão. Pois, esta não decorre apenas da ausência de condições financeira do educando. Mas também por outros processos que podem perpassar desde o universo familiar à diversas formas de violação de direitos.

Apontamos ainda a possibilidade de investir na dimensão investigativa do nosso trabalho, vez que os editais de pesquisa e extensão da Rede nos permite a participação. Contudo, sem o reconhecimento institucional de que esta também pode ser uma demanda de trabalho.

Em relação a democratização, sabemos que nos Institutos federais e demais instituições de ensino da Rede encontramos meios para garantia de uma relativa democratização das decisões institucionais e a gestão participativa. Ainda que com fortes amarras em sua própria legislação

e estatutos. A tendência à reprodução do tecnicismo, da formação do capital humano para as necessidades do mercado e aceitação mais ou menos impositora do MEC em acordo com os gestores, nos colocam numa conjuntura que exige uma atuação que não se distancie do conjunto das demandas dos demais trabalhadores (técnicos e docentes) e estudantes. Principalmente, porque o atual estágio de expansão da Rede tem comprometido a qualidade do acesso e da oferta da educação de qualidade, desaguando num amplo processo de precarização das perspectivas e das condições de vida dos sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as Assistentes Sociais que atuam na Rede federal de educação profissional e tecnológica tem uma trajetória de mobilização e organização política peculiar aos profissionais das demais áreas. Primeiro porque acumulamos uma série de encontros e reuniões que acontecem por ocasião de eventos nacionais: sejam aqueles organizados pela conjunto dos conselhos federal e regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS)<sup>12</sup>, pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)<sup>13</sup>, pelo Sindicato (SINASEFE)<sup>14</sup>, pela própria Rede ou aqueles ligados a produção do conhecimento na área de serviço social e/ou/na educação.

Apontamos esta trajetória como importante instrumento de fortalecimento do fazer profissional na área, bem como para articulação e criação de resistências aos avanços da precarização no contexto de expansão desse modelo de educação. Também é meio de legitimação dos espaços organizados pelas entidades representativas da categoria, quais sejam o conjunto CFESS/CRESS e o SINASEFE. São estas entidades que devem nos representar na luta pela garantia das nossas condições éticas e técnicas de trabalho, necessárias à prestação do serviço com qualidade aos usuários.

Não podemos perder de vista a participação e organização política por dentro das dessas instituições, através de Grupos de Trabalho (GT) ou da comissão de educação dos CRESS's e do SINASEFE. Inclusive, seus fóruns e demais eventos que legitimam as demandas colocadas pela base com força de representação legal<sup>15</sup> e política.

Ressaltamos como alternativa para a construção de uma educação progressista e participação democrática, o incentivo à mobilização e organização política dos estudantes e trabalhadores para a formação e fortalecimento de suas entidades e instâncias representativas. Sejam através dos conselhos, comissões ou agremiações.

No caso do segmento estudantil consideramos de suma importância problematizar a necessidade da construção e defesa da elaboração de uma verdadeira Política nacional de Assistência Estudantil, enxergando esta como uma demanda coletiva.

Por fim, destacamos a participação na luta com o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras e movimentos sociais em defesa da educação pública. E, neste sentido, reforçar a reivindicação por mais investimento na área, ou 10% do Produto Interno Bruto do país.

---

<sup>12</sup> São exemplos desses eventos, o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), que ocorre a cada três anos; os Encontro nacionais e regionais descentralizados do conjunto CFESS/CRESS, que acontece anualmente; e o Seminário Nacional Serviço Social na Educação, realizado em 2012 reunindo assistentes sociais que atuam na educação em todas as regiões do país.

<sup>13</sup> O principal evento organizado pela ABEPSS é o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), que ocorre a cada dois anos.

<sup>14</sup> Podemos citar o Congresso do SINASEFE, realizado anualmente, e o Seminário Nacional de Educação, a cada dois anos.

<sup>15</sup> Vale ressaltar que o SINASEFE é o sindicato nacional que representa as duas categorias de trabalhadores da rede federal de educação profissional e tecnológica: técnicos e professores.



Coletivamente, é possível pensar uma formação capaz de mudar a realidade dos sujeitos de forma positiva e quiçá contribuir para pensar uma nova forma de sociabilidade, diferentemente, do que está posto pela sociedade capitalista e neoliberal e traduzida em uma das suas faces na expansão precarizada na Rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. A. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo, Saraiva, 2011.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que **institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências**. Ministério da Educação, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**; altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual de Gestão do Programa Bolsa Permanência**. Ministério da Educação, Brasília, 2013.

CASTELO, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, p. 613-637, 2012.

CFESS. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2011.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: CFESS, 2013;

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo, Boitempo, 2008.

SILVA, C. J. R. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização**, Caetana Juracy Resende Silva. – Natal: IFRN, 2009.



# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS OPORTUNIDADES NO MERCADO DE TRABALHO

Sheila Batista e SOUZA\*

## INTRODUÇÃO

A origem da educação profissional brasileira é conhecida desde o período colonial até os dias de hoje. Mostra uma educação profissional que está inserida num modelo dual de educação que delimita a trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores.

A educação profissional tem como principal objetivo o desenvolvimento de cursos direcionados ao mercado de trabalho, tanto para os estudantes quanto para aqueles que buscam qualificação e atualização profissional.

A procura por estes cursos vem aumentando gradativamente a cada ano, o perfil dos alunos tem passado por transformações e abrange um público diversificado desde alunos que acabaram de completar o Ensino Médio ou aqueles que ainda estão cursando o mesmo, pessoas que resolveram voltar a estudar, como também alunos de Nível Superior.

São jovens e adultos em busca de oportunidades de trabalho por meio de cursos desta modalidade: os técnicos, profissionalizantes e tecnológicos Na esperança de aumentar a chance de conseguir um emprego e ganhar bem.

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No Brasil, a indústria se desenvolveu tardiamente, apenas a partir de 1930, com os crescentes números de crianças abandonadas, no Governo Vargas, cria a ideologia da “criança como futuro da nação”.

Conforme descreve Rizzini (2008), em o “Século Perdido: Raiz Histórica das Políticas Públicas para a infância no Brasil”, a educação como chave para civilização, jargão do no início do século XX, a criança era vista como futuro da nação. No Brasil, na virada do século XIX para XX, a preocupação com a Reforma Civilizadora, por meio de um “novo direito”, de uma justiça mais “humana”, que ao invés de punir, proporciona a reeducação para a reinserção a sociedade. Como possibilidade de formação do homem centrou-se a atuação na criança por meios dos reformatórios e casas de correção. Tinha por objetivo incentivar a ideia de proporcionar a educação profissionalizante aos meninos e atividades domésticas às meninas, infiltrando o amor ao trabalho.

Segundo a escola destinada a gente desclassificada, a instrução ministrada na mesma não ultrapassará o indispensável á integração do internato na social. Dar-se-lhe-a, pois o cultivo necessário ao exercício profissional (RIZZINI, 2008, p.144).

Assim, segundo Rizzini (2008), o acesso a educação era restrito a minoria (filhos da elite), já para os “menores”, a educação tinha a finalidade da “Escola Reforma”, empregada para melhorar o caráter dos “menores” considerados viciosos ou pervertidos, delinquentes ou não. Portanto, a instrução tinha a conotação da prática de fornecer apenas os elementos necessários para formar “bom trabalhador”, que permitisse domesticá-los para usufruir do uso de sua força

---

\* Assistente Social pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: [sheilapinkbatista@gmail.com](mailto:sheilapinkbatista@gmail.com)

de trabalho. Utilizando-se de regulamentos da época, o trabalho infantil era tido como estratégia para baratear o custo da produção, desviando a criança da educação e inculcando, desde cedo, o “hábito de trabalhar”, livrando-os do vício de “vagabundagem”.

Certamente não é de interesse da elite que a população alcance o conhecimento relativo aos seus direitos, que no mínimo, dificultaria as injustiças sociais. Quando o objetivo da elite era (é) “moldar” para manter a população mais adúladora como nos velhos tempos, embora com outra roupagem, mantendo os padrões impostos pela demanda de produção capitalista.

A política idealizada pelo Governo por determinação do mercado passa a exigir força de trabalho qualificada. Entendemos que a qualificação por si só não irá “salvar o país”, e tampouco acabar com o desemprego. A proposta vigente é uma educação profissional baseada nas competências do mercado, ou seja, a educação deixa de ser um direito e se transforma em serviços para atender às exigências do capital.

Mészáros em, *A educação para além do capital* (2008), defende que a educação deve ser crítica e continuada ou não é educação. Que essa educação possa levar os alunos a uma construção de uma sociedade que não seja explorada pelo capital, nem tenha o seu tempo de lazer roubado pela classe dominante, que tenha por objetivo o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico.

Segundo Martins (2000), que dedica o Capítulo 3 para a Educação no Cenário brasileiro, no final dos anos 50 e nos anos 60 do século XX, se tornou mais nitidamente a crise do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atendeu, principalmente, a interesses de ordem política do que os interesses sociais e econômicos que surgiam no momento, demonstrando a incapacidade do poder político em absorver esta crise. (MARTINS, 2000, p. 85)

Segundo Luckesi (2011, p.83), a influência da pedagogia tecnicista introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 do século XX, com o “[...] objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômico do regime militar: inserir as escolas nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista”. O marco de implantação do modelo tecnicista é as Leis de nº 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino de 1º e 2º graus.

Conforme Assunção (2005, p. 67), devido à preocupação de qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho, no início dos anos 40 do século XX, foi implantado pelo governo os Sistemas Nacionais de Aprendizagem conhecido como Sistema “S”.

Por volta final da década de 1930 e 1940, o Brasil precisava garantir a qualificação da mão de obra para ocupar os cargos ofertados nas indústrias, que se implantavam, era um momento em que o governo procurava formas de conter a população oferecendo políticas públicas, com o intuito de apaziguar qualquer sentimento de revolta que pudesse existir na classe operária.

Assunção (2005, p.67), destaca que nos anos de 1940, começaram a surgir os primeiros indícios de implantação de instituições para atuar no campo da formação profissional, tendo em vista a necessidade de qualificação da mão de obra.

A autora também descreve que em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, definindo o momento em que a aprendizagem passa a ser encarada pelo Estado. A missão do SENAI era cooperar para a qualificação, com o objetivo de permitir a formação humana, por meio do aperfeiçoamento de características morais e cívicas na juventude operária para preservar a “paz social” na nação brasileira. A partir de 1996 sua missão passou a contribuir para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país, promovendo a educação para o trabalho e cidadania (ASSUNÇÃO, 2005).

Em 1946, o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, criado pelo

Decreto Lei nº 8.621 do mesmo ano. A missão é desenvolver pessoas e organizações para o mundo do trabalho, por meio de ações educacionais e disseminação de conhecimento em comércio e serviços, contribuindo para o desenvolvimento do país.

De acordo com a mesma autora, visando atender as mudanças do mundo do trabalho, o SENAC se reestrutura de forma a acolher as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1997), e as regulamentações relativas à educação profissional. Nesse sentido, implantou uma nova filosofia pedagógica, que leva em conta a flexibilidade dos perfis profissionais.

Esse novo perfil do SENAC tem por objetivo formar profissionais com uma ótica ampliada e com capacidade de interagir com o mercado e acompanhar as novidades técnicas e tecnológicas. A visão de trabalho para o adolescente e o empregador é bem diferente, enquanto que para o adolescente trabalhar é buscar possibilidades de sobrevivência, para o empregador, qualificação de mão de obra, por meio da formação técnica é mais uma estratégia do capital, para acumulação do processo produtivo.

A educação profissional é um nível de ensino enquadrado no ensino médio dos sistemas educativos. Contudo, esta modalidade de educação começou a ser abordada, mais profundamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), complementada pelo Decreto 2208, de 17 de abril de 1997 e reformado pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004. O decreto traz princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional num esforço de alguns reformistas para vencer a clássica dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, discutindo a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo.

No Brasil, o ensino técnico é voltado para estudantes de ensino médio ou pessoas que já concluíram e possuam este nível de instrução. Pode ser realizado por qualquer instituição de ensino desde que tenha a autorização das secretarias estaduais de educação ou secretarias estaduais de ciência e tecnologia dependendo do Estado, ou seja, um nível intermediário entre o ensino médio e o ensino superior.

Neste nível de formação, há três modalidades de ensino:

- - **Ensino técnico integrado:** o aluno faz o curso técnico integrado ao ensino médio, obedecendo à opção de curso técnico feita no processo seletivo. Nesse caso, o aluno deve ter concluído o 1º ano do ensino médio, para assim dar início ao curso técnico.
- - **Ensino técnico com concomitância externa:** o aluno faz o curso técnico simultaneamente ao ensino médio cursado em outra instituição. Nesse regime, o aluno deve estar cursando, o 2º ou 3º ano do ensino médio, para efeito de matrícula no respectivo curso técnico.
- - **Ensino técnico subsequente:** o aluno aprovado no processo seletivo e portador do certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente pode iniciar o curso técnico pretendido.

É importante esclarecer que curso técnico e curso profissionalizante não são a mesma coisa, por exemplo, existem pré-requisitos para ingressar em um curso técnico, já no curso profissionalizante não. Segundo artigo postado por Danilo Augusto, atualmente o Ministério da Educação (MEC), através do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, rege a questão do ensino

técnico no país. A conclusão de ensino fundamental é um pré-requisito para que alguém possa participar de um curso técnico.

Outra diferença que podemos destacar entre os cursos refere-se à duração dos mesmos, nos profissionalizantes a duração normalmente não passa dos seis meses, já nos cursos técnicos a duração normalmente chega ao 1,5 anos.

O que diferem ambas as formações, é que o curso técnico lhe dá um diploma e uma graduação acadêmica de nível técnico, já o profissionalizante não lhe dá esse título. Além disso, a maioria dos técnicos possui piso salarial, o que não existe nos egressos de cursos profissionalizantes, resumindo, os cursos Técnicos são como superiores eles te qualificam, já os cursos Profissionalizantes te capacitam.

Citamos alguns exemplos de escolas profissionalizantes, o fato é que este número vem aumentando, e as escolas cuidam, criteriosamente, de incluir em seus cursos aquelas pessoas, que apresentam melhor desempenho educacional, o que faz com que sejam consideradas umas instituições elitizadas, uma vez que, aquela população, que apresenta mais necessidade de qualificação profissional, é excluída porque geralmente apresenta dificuldades ou defasagem educacional.

Com a oferta de emprego reduzida, e a massificação da mídia na influência do consumo, o adolescente com o objetivo de trabalhar e suprir suas necessidades, acabam sendo inseridos em algum tipo de função e os estudos ficam para segundo plano. São atitudes que contribuem negativamente no seu rendimento escolar, chegando a alguns casos a evasão escolar, comprometendo o futuro profissional do adolescente.

## **ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES NO MUNICÍPIO DE FRANCA**

No município de Franca/SP, com foco na área de calçados e o nome de Centro de Treinamento SENAI de Franca, a unidade estabeleceu-se a partir de um convênio do SENAI com a Prefeitura Municipal e a Associação Comercial e Industrial de Franca (ACIF), assinado em 1974. A escola mudou-se para novas instalações, onde ampliou sua ação para dar atendimento à crescente industrialização da cidade e região.

O curso para Confeccionador Eclético de Calçados, realizado em parceria com o Instituto Pró-Criança no contexto do Programa “Vou Conseguir”, a partir de julho de 2002, obteve o primeiro lugar no Programa de Ações Regionais de Responsabilidade Social da FIESP. (SENAI, on-line).

O SENAI abriu inscrição para os cursos profissionalizantes de Confeccionador Eclético de Calçados (96 vagas) e Ferramenteiro de Matrizes para Solados (16 vagas), o período de 10 a 17/10/2012, com duração de 2 anos.. Conforme anuncio do SENAI, foram oferecidos para adolescentes de 14 a 16 anos incompletos, ter concluído a 8ª Série, e passarem no processo seletivo. Apenas as inscrições para o Curso de Aprendizagem Industrial- Confeccionador Eclético de Calçados serão feitas na secretaria da escola. Todas as outras inscrições são através do site: [www.sp.senai.br](http://www.sp.senai.br). (SENAI, 2012, on-line).

O SENAI ainda oferece o Curso Técnico de Design de Calçados, gratuito para a população. Segundo anuncio da instituição, o período de inscrição foi de 01 a 21/03/2012, a taxa da inscrição é no valor de R\$ 43,00 e a prova de seleção no dia 15/04/2012. O Curso tem duração de dois anos, no período noturno. Os candidatos precisam ter concluído o Ensino Médio, ser aprovado no processo seletivo e não estar matriculado em outro curso gratuito do SENAI.

O SENAC oferece os seguintes cursos: Computação Gráfica, Iniciação em Informática, Logística, Redes e Infraestrutura, Rádio e Áudio, Segurança e Saúde do Trabalho entre outros, conforme dados coletados do Site (SENAC, on-line).

O município também conta com a Escola de Aprendizagem e Cidadania (ESAC), antiga guarda mirim, uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 12 de agosto de 1969 e administrada voluntariamente pelo Rotary Clube de Franca. A entidade oferece cursos de aprendizagem e encaminha os adolescentes para o mercado de trabalho. No entanto os candidatos às vagas precisam estar estudando e passam por um processo de seleção.

É importante observar que as crianças de baixa renda com seu estudo prejudicado, não conseguem a pontuação necessária para serem incluídas neste Programa. Devida à procura ser muita, com uma demanda reprimida que não consegue nem mesmo o direito de fazer à prova objetiva. Segundos os alunos do ESAC, a família para conseguir a senha e fazer a inscrição tem que passar a noite na fila, e muitos não conseguem nem a senha que garante o direito de fazer inscrição.

A cidade de Franca, também conta a ETEC Dr. Júlio Cardoso (conhecida até hoje como Industrial), segundo os dados postados pela Industrial, foi criada pela lei nº1635, de 31 de Dezembro 1918.

A escola passou por incessantes mudanças de denominação, atualmente a ETEC, mais conhecida como Escola Industrial é muito conceituada no município, oferece os seguintes cursos: Ensino Médio Administração; Contabilidade; Secretariado; Eletrônica; Eletrotécnica; Mecânica; Informática; Auxiliar de Enfermagem; Enfermagem II; Enfermagem, conforme informações do site (INDUSTRIAL, on-line).

O aluno para se matricular, passam por um processo seletivo, que faz da escola um público elitizado, uma vez que os menos favorecidos são excluídos por este sistema.

Percebemos que os cursos de aprendizagem profissional citados, passam por um processo de seleção, sendo assim, a formação profissional de trabalhadores jovens ou adultos, pode ser compreendida, enquanto uma política pública de profissionalização e os critérios adotados para inserção nos cursos ofertados tornam-se uma instituição elitizada, pois normalmente a classe mais pobre não se adéqua aos critérios exigidos.

Podemos destacar, ao menos, duas questões fundamentais: os cursos oferecem uma qualificação curta e rápida, além de ser direcionado a um determinado setor, o que leva a questionarmos se essa não é uma forma de manter os adolescentes amarrados à sua condição de classe, tendo em vista que ao aprenderem uma “função”, logo a iniciam, acabam desistindo da escola e do ensino formal e se restringindo a formação pragmática do cotidiano de trabalho.

Outro ponto a ser destacado é que esta formação do adolescente está mais voltada para atender ao mercado de trabalho e suas exigências e não uma preocupação a educação de qualidade oferecida a esse público adolescente.

## **O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)**

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a proteção integral das crianças e dos adolescentes. O art. 3º do ECA assegura-lhes a proteção integral que se traduz em todas as oportunidades e facilidades "a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" (BRASIL, 1990).

O Estatuto reserva o Capítulo IV para garantir o direito a Educação, Cultura, ao Esporte, e ao Lazer, para todos. Os arts. 53 a 59 são referentes à Educação. Os artigos 53 e 54 consistem o direito a educação e deveres do Estado, “**Art. 53** - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Estar na escola ou ter o direito de acesso garantido não é suficiente, é necessária uma educação de qualidade e permanente, ou seja, pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória.

A precarização do ensino público, sobretudo, por meio do crescimento do sistema privado, tem passado a ideia de, segundo Mészáros (2008), que a educação é um bem de consumo a se adquirido no mercado inclusive fortemente divulgado pela mídia.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

Assim, tudo que o capital toca vira mercadoria, Mészáros (2008) afirma que a sociedade só muda com as lutas de classes. O autor defende que a educação deve ser sempre continuada ou não é educação. Ainda defende a existência de práticas educacionais que permite aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade, na qual o capital não explore mais o tempo livre dos cidadãos. As classes dominantes impõem uma educação para o trabalho para a camada mais pobre da população, com o objetivo de manter o homem dominado.

O ECA também reserva em seu Capítulo V o tema Direito a Profissionalização e a Proteção ao trabalho. No artigo 63 do Estatuto, verificamos as orientações aos adolescentes a respeito de informações técnicas e profissionais, garantia de direito ao ensino regular, que permita atividades compatíveis com o desenvolvimento do adolescente para o exercício das atividades, sem prejuízos na área educacional. (BRASIL, 1990, art. 63).

Em 1998 foi aprovada pelo Congresso Nacional, a emenda Constitucional nº 20, que alterou o inciso XXXIII, do art. 7º, da Constituição Federal de 1988, que coíbe o uso de trabalho infantil descrita no Art. 60. “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (ASSUNÇÃO, 2007, p. 60). Assim, o trabalho infanto-juvenil no Brasil revela o desrespeito pela lei, ou seja, ao ver uma criança trabalhando é motivo de indignação e desrespeito a lei.

### **A LEI 10.097/2000: GARANTIA DE DIREITO AOS ADOLESCENTES QUE TRABALHAM**

De acordo com a Lei 10.097 (BRASIL, 2000), o aprendiz, é o adolescente que se profissionaliza trabalhando, a partir de um processo educacional em que se empregam métodos, que adaptarão o conhecimento teórico e prático de um determinado ofício.

O trabalho e estudo devem estar ajustados e voltados para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente. Assim, a lei 10.097 (BRASIL, 2000) delinea algumas questões salientes, que merecem cautela: estabelece que todas as entidades sem fins lucrativos, governamentais ou não governamentais, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional, deve conciliar o estudo com a aprendizagem do jovem aprendiz, uma vez registrada no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDC), assim como Escolas Técnicas de Educação, devem estes oferecer programas de aprendizagem profissional “na hipótese de os Serviços Nacional de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes a atender à demanda” Lei n. 10.097 (BRASIL, 2000).

De acordo com esta Lei, o adolescente, na condição de aprendiz deve ter garantia, desde o primeiro momento, com prioridade a sua formação educacional e não profissional.

Ainda, esta Lei, orienta sobre a jornada de trabalho do adolescente aprendiz, que ainda não concluíram o ensino fundamental, não pode ultrapassar seis horas diárias ou 36h semanais.



Deste modo, aqueles que já concluíram o ensino fundamental, as horas podem ser estendidas até oito horas diárias e 40h semanais, desde que sejam estimadas no mínimo duas horas diárias de atividades teóricas. Reforça também que em ambos os casos é expressamente proibido prorrogação ou compensação de jornada de trabalho.

O princípio da Lei 10.097((BRASIL, 2000) sinaliza para uma ação conjunta entre Sistema “S”, entidades assistenciais, e órgãos de fiscalização para o exercício do controle social e implementação da Lei.

A lei foi criada para proteger e garantir os direitos do adolescente aprendiz, mas a realidade é que a oferta deste serviço não corresponde com a demanda apresentada, como consequência deste fato, a demanda reprimida favorece a inserção destes adolescentes no mundo do trabalho informal.

## **TRABALHO APRENDIZ EM FRANCA**

Souza (2012) em sua pesquisa que aborda o trabalho de crianças e adolescentes no Município de Franca/SP, realizada em 2011, em um bairro periférico, relata que há uma parte da população que estão com seus direitos violados. Segundo a autora, “Durante as entrevistas no bairro Aeroporto III, observamos que, muitas mulheres se mantêm como responsáveis aos cuidados do lar e da família. Porém, exercem também costura manual do calçado, na própria residência.” Uma dinâmica da “familiar proletária”, em que mãe, filhos e netos costumam sapatos, para completarem a produção.

A pesquisa também revelou que há o emprego de crianças e adolescentes no comércio, “ajudando” os pais, seja dentro do estabelecimento ou vendendo os produtos na rua, como bombons, pano de prato também em supermercado entre outros, cuidando de carros em eventos e tantas outras atividades, é algo que vem sendo naturalizado entre a sociedade. (SOUZA, 2012, p.101).

De acordo com a autora, os pais começaram a trabalhar cedo com baixos salários, assim, seus filhos são inseridos no mercado de trabalho que não exige capacitação especializada, perpetuando um ciclo vicioso, ou seja, a pobreza gera a necessidade da criança trabalhar para “ajudar” a suprir as necessidades básicas da família, fato que ocasiona o abandono dos estudos, transferindo para vida da criança um baixo desenvolvimento mental, cultural e social.

Também foi abordado neste estudo, em busca da realidade, por meio de uma atividade organizada pelo Projeto Cinema na Escola, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edvânia Ângela de Souza Lourenço, em 26 de novembro de 2011, quando os alunos de uma escola do Bairro Aeroporto III, foram conhecer a Unesp – Campus/Franca, nesta visita, foi solicitado que os alunos respondessem um questionário de perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de obter um “perfil” dos alunos, a sua visão a respeito da escola e do trabalho. É importante registrarmos que o questionário utilizado é uma readaptação do questionário oferecido pelo Prof<sup>o</sup> Laurence.

Ao todo foram respondidos 114 questionários, de acordo com dados respondidos pelos alunos da 8<sup>o</sup> Série do ensino fundamental, foi observado que as profissões dos pais dos adolescentes que responderam o questionário, na sua maioria cursaram apenas o Ensino Fundamental, e os mesmos estão atuando em serviços que não exigem qualificação especificada com baixos salários, salvo algumas exceções. O que reforça a reflexão feita anteriormente.

Segundo a pesquisa, 42% dos adolescentes estão trabalhando nas Bancas de Pespontos e costura manual, com a terceirização da produção de calçado, contribui para facilitar a entrada do jovem no mercado de trabalho, uma vez que em sua maioria funciona clandestinamente, devido ao fato de ser difícil a fiscalização, acaba não garantido nenhum direito trabalhista. A

maior parte desses adolescentes trabalha para parentes e vizinhos, mesmos os que responderam para empresa, não se distancia da aproximação de trabalhar com conhecido, devido condições das idades deles e quanto ao salário irrisório que os adolescentes recebem.

**O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 60.** “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz” (BRASIL, 1990). Assim, o trabalho infanto-juvenil no Brasil revela o desrespeito pela lei.

Também foi questionado ao adolescente, se ele faz algum curso no período contrário à escola, cinco responderam que sim, os cursos citados foram: informática, espanhol, inglês à distância, e violão.

Entre os alunos trabalhadores, nenhum deles atua como trabalhador aprendiz, apenas um respondeu que fez a prova do SENAI.

Como já mencionado os cursos profissionalizantes abrem vagas para os cursos por meio de processo seletivo, um vestibulinho, ou seja, fazem uma seleção dos alunos, sendo muito difícil para estes adolescentes passem na prova seletiva, dos cursos mencionados neste artigo.

A educação também foi garantida como direito, mas não basta apenas saber ler, mas compreender o contexto, as condições de exploração do trabalhador na produção de mais valia, e a distribuição desigual, onde concentra a riqueza nas mãos da minoria, fruto de uma educação para formar trabalhadores submissos. Mas é preciso lembramos que, não basta apenas estar na escola, ou se ter o direito de acesso, isto não é suficiente, é necessária uma educação de qualidade e permanente. Assim, pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes instaurados no ser humano por meio do emprego do modo como está organizado é insuficiente para o ingresso no mercado de trabalho, pois uma inserção positiva requer o investimento em formação, voltada à instauração de competências e, não restrita à qualificação, mas sim investir na educação básica, para que todas as crianças e adolescente tenham direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, como está escrito no ECA em seu art. 53 “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, com educação de qualidade, para que todas as crianças e adolescentes sem qualquer tipo de discriminação, possam desfrutar destes direitos e venham a ser respeitado de fato, não apenas como cidadão de papel.

Neste contexto, a entrada no mercado de trabalho deixará de ser um critério de vantagens em relação àqueles adolescentes que não trabalham precocemente, em relação ao que tem uma qualificação mínima. Ou seja, desconstruir a ideologia de que o trabalho infantil inclui, integra, e livra a criança dos maus caminhos (drogas), esta perspectiva não se sustenta, é mito. Na verdade, o que se está criando é a possibilidade de aproveitamento de uma mão de obra muito mais dócil e muito mais barata em uma condição de emprego precário.

O PROEJA, que se configura em oferta mínima aos jovens e adultos excluídos da educação regular; o Programa Escola de Fábrica, parceria entre o público e o privado, iniciado com recursos do PROEP em parceria com empresas e indústrias para dar formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos matriculados na Educação Básica, cujas famílias tenham renda per capita de até um salário mínimo; e o PROJovem, que busca integrar Ensino Fundamental, qualificação profissional e ação comunitária. São alguns dos exemplos que se fazem imprescindíveis repensar os desafios da relação educação-trabalho, diante das exigências impostas pelos contornos econômicos da globalização, a educação profissional com foco no

mercado de trabalho e com curta duração se torna uma aliada às preocupações do governo em relação à geração de emprego e renda, no momento estimula o desenvolvimento da produtividade em toda a economia brasileira. Dessa forma, aos socialmente excluídos não resta opções: não há vagas para todos nos cursos profissionalizantes públicos, nas universidades públicas, não se poder deixar de observar que e o ensino profissionalizante público ou privado é de baixa qualidade na pretensão de formar este público para atender os interesses do capital, ou seja, um bom trabalhador, negando-lhes a formação geral.

Considerando que o nível de desemprego representa uma ameaça ao equilíbrio socioeconômico em vários estados do país. O mercado de trabalho exige qualificação constante para as novas exigências da economia, ao mesmo tempo este mesmo mercado é altamente seletivo, pois busca profissionais cada vez mais capacitados para o desenvolvimento das suas funções de forma eficiente.

Nessa perspectiva, para superar a realidade, seria necessário a democratização do Ensino Médio adotando clareza de propósitos nessa direção, assim como a injeção de investimento financeiro que venha a descaracterizar o assistencialismo e a filantropia ou estratégia de alívio da pobreza como vem se caracterizando ao longo da história da educação brasileira .

Em decorrência desses fatos, o perfil dos alunos dos cursos de educação profissional vem se diversificando, desde o adolescente do ensino fundamental, ao adulto do Ensino Superior, adultos que voltaram a estudar, entre outras situações. O programa Reporte Justiça, exibido em 01 de setembro de 2012, traz histórias de quem descobriu as inúmeras possibilidades de chegar ao mercado de trabalho sem passar pela universidade, exemplos de uma pequena parte da população que conseguiu passar no processo seletivo e realizar o sonho de estar trabalhando na área.

Considerando as transformações que vem ocorrendo no contexto histórico, a classe menos favorecida parece continuar excluída da educação, seja no nível técnico profissional ou universitário.

Diante do exposto, pode-se considerar que não basta apenas estabelecer decretos ou reformar leis para a construção da formação profissional de nossos jovens e adultos.

Defendemos uma formação integrada entre formação básica e profissional, numa perspectiva que interesse à classe trabalhadora. Porém para um bom preparo profissional é necessária uma educação básica de qualidade e que desenvolva o processo de emancipação nos indivíduos com noções de crítica, ética e cidadania.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, T. M. R. S. R. **O trabalho do adolescente aprendiz: sua efetivação no município de Londrina.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina. 2005. 161 p.

AUGUSTO, D. **Cursos técnicos X cursos profissionalizantes.** Postado na categoria profissão Informática em 01/01/2010. Disponível em: <<http://www.iotecnologia.com.br/cursos-tnicos-x-cursos-profissionalizantes>>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

### BRASIL. **Constituição Federal da República federativa do Brasil 1988.**

\_\_\_\_\_. **Decreto – Lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 26 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 2.208**, de 17 de dezembro de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 até 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, 1997.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, Brasília, 1990; 169º da Independência e 102º da República. Disponível em PDF

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº. 10.097/2000** de 19 de dezembro de 2000. Lei que regulamenta o trabalho aprendiz. 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente**. Brasília, Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2004. 82 p. Disponível em PDF

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, E. B. C. **Serviço Social: Mediação Escola e Sociedade**, Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Franca, para a obtenção do título de mestre em Serviço Social. 2000.

SOUZA, S. B. **O trabalho da criança e do adolescente: problema ou solução**. Franca SP, 2012. Trabalho de Conclusão (bacharelado – Serviço Social) apresentada Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca SP, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIZZINI, I. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**, 2.ed. ver. – São Paulo: Cortez, 2008.

SENAC. Franca/SP **Próximos cursos com inscrições abertas**. Disponíveis em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a537.htm&testeira=346&unit=FRA&sub=1>>. Acesso em: 20 Set. 2012

SENAI, Franca/SP. **HISTÓRICO**. Escola Márcio Leal. Disponível em: <[http://www.sp.senai.br/calçados/Webforms/Interna.aspx?secao\\_id=4](http://www.sp.senai.br/calçados/Webforms/Interna.aspx?secao_id=4)>. Acesso em: 20 Set. 2012.

**EIXO 3**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR**



# AS CONSEQUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO (A) ASSISTENTE SOCIAL

Adriana GIAQUETO\*

Ana Flávia Luca de CASTRO\*\*

Bianca Nogueira MATTOS\*\*\*

Iara Maki Endo MARUBAYASHI\*\*\*\*

## INTRODUÇÃO

Acreditamos que as mudanças que ocorrem na sociedade interferem diretamente na formação profissional e no trabalho profissional do (a) Assistente Social, sendo de suma importância fazermos uma análise crítica da totalidade social e do contexto em que vivemos, para entendermos melhor o trabalho e a formação profissional dos (as) Assistentes Sociais.

A política neoliberal tem três aspectos definidores: as mudanças que ocorrem no processo produtivo em decorrência do avanço da tecnologia e da ciência, a prevalência do mercado na regulação da economia e a diminuição do papel do Estado, onde os gastos públicos com áreas como assistência, saúde, educação, devem ser reduzidos ao máximo, incentivando, assim, a ampliação desses recursos por parte de segmentos da sociedade civil.

O mercado passa a regular a economia, ocorre um incremento tecnológico muito grande no sistema produtivo, entre outras mudanças que também são percebidas na formação profissional do (a) Assistente Social, principalmente porque o Serviço Social é uma profissão de caráter interventivo, por tal motivo deve estar atento às transformações da realidade social.

## A POLÍTICA NEOLIBERAL

O Neoliberalismo surgiu após o fim da Segunda Guerra Mundial, em países com capitalismo desenvolvido. Nasceu em contraposição ao modelo de desenvolvimento pautado na intervenção do Estado, concebendo essa intervenção como responsável pela crise do capitalismo.

Acreditavam que o Estado colocava limitações, ameaçando a liberdade econômica e política. A tese central do Neoliberalismo é que o mercado é o único apto para coordenar racionalmente os problemas sociais.

Foi uma concepção teórica e política contra o Estado de Bem-Estar Social o Welfare-State, que pregava um Estado protetor e regulador da vida social, política e econômica, utilizando-se da ampliação do conceito de cidadania, composto por direitos civis, políticos

---

\* Doutora em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: marianadri@terra.com.br.

\*\* Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: [anaflavialuca@gmail.com](mailto:anaflavialuca@gmail.com).

\*\*\* Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: bianca.nogueira.mattos@gmail.com.

\*\*\*\* Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP/SP. Email: iaramarubayashi@gmail.com.

e sociais, visando à garantia de um conjunto de direitos assegurados pelo Estado. O Welfare-State surge em resposta à crise econômica de 1929, conhecida como a Grande Depressão, com a queda da Bolsa de Nova York.

Mais tarde também no período entre guerras temos a Guerra Fria, que se caracteriza pela polarização do mundo em duas grandes potências, os Estados Unidos da América, representando o capitalismo e a Antiga União Soviética, do lado do socialismo.

Aliados ao agravamento da questão social, compreendida como o conjunto de problemas sociais e a luta dos trabalhadores para reivindicar os seus direitos, surge o Neoliberalismo como um antídoto para crise do capitalismo em 1969-1973, gerando baixas taxas de crescimento e inflação, adotando medidas mais ortodoxas.

Os Neoliberais acreditam que na raiz da crise estava a organização dos sindicatos, a pressão dos trabalhadores e o aumento dos gastos sociais. A ideia então era criar um Estado máximo para o capital, que controlasse o poder dos sindicatos, e mínimo nos gastos com as políticas sociais e na intervenção na economia.

Como consequência seria necessário alcançar a estabilidade econômica, contendo os gastos sociais, aumentando o desemprego e criando um exército industrial de reserva, como algo natural e bastante positivo para o capitalismo.

Na prática, as medidas adotadas pelos governos Neoliberais segundo Perry Anderson, com destaque para o modelo inglês, foram:

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. (ANDERSON, 1995, p.12).

Como consequência da política Neoliberal temos a ampliação das diferenças sociais e a quebra do aparato industrial, gerando um alto índice de desemprego. Um Estado cada vez mais subordinado aos interesses da classe dominante, tendo em mente a ideia de que tudo que é estatal representa a ineficiência, burocracia, corrupção e desperdício.

Porém é importante termos em mente que o Estado é composto por pessoas comuns, mas que representam os interesses dominantes, como das grandes empresas e bancos. O Estado é permeado pelas lutas sociais, é repleto de contradições, como podemos ver dentro da visão do Estado ampliado de Gramsci:

Em conjunto, as duas esferas formam o Estado em sentido amplo, que é definido por Gramsci como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia escudada pela coerção”. Nesse sentido, as duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental no modo de produção capitalista. (COUTINHO, 1996, p.54).

Podemos inferir dessa breve exposição histórica sobre o Neoliberalismo, a convicção de que o ideário Neoliberal perpassou todos os aspectos da nossa vida, inclusive a formação profissional de Assistentes Sociais.



## O PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Para entendermos o processo de formação profissional tal como está configurado atualmente, no contexto das políticas Neoliberais, precisamos percorrer um breve percurso histórico sobre o surgimento do Serviço Social como profissão.

No Brasil, o surgimento do Serviço Social como profissão legalmente sancionada e legitimada socialmente, está intimamente ligado ao agravamento da questão social, compreendida como as expressões do desenvolvimento contraditório do capitalismo monopolista, juntamente com o ingresso do proletariado no cenário político, reivindicando os seus direitos.

O Estado é chamado a intervir frente ao agravamento da questão social, com o objetivo de trabalhar com os interesses contraditórios de classe, com intuito de demonstrar uma aparente harmonia social.

Ao mesmo tempo, temos a Igreja, que se alia ao Estado, com interesses político-sociais e ideológicos. Aliados ao Estado e à Igreja Católica, a burguesia vê no Serviço Social uma forma de conter os protestos dos trabalhadores, dando o mínimo necessário para sua sobrevivência, que implicava diretamente na manutenção do sistema capitalista. O Serviço Social nasce como uma prática humanitária, com vistas à caridade.

A primeira escola de Serviço Social no Brasil surge em 1936, na cidade de São Paulo, com vistas a uma formação técnica, embasada na doutrina da Igreja Católica. Lembrando que nessa época ocorria um intenso processo de industrialização e urbanização em nosso país, trazendo consigo todos os problemas ocasionados pela expansão e consolidação do capitalismo.

A formação profissional nessa época é direcionada pelo caráter moral e pessoal, atingindo o discurso e a prática profissional dos (as) Assistentes Sociais. A doutrina conservadora da Igreja e o pensamento burguês de amenizar os conflitos sociais e manter o equilíbrio da ordem vigente imperavam na formação dos (as) primeiros (as) Assistentes Sociais. Uma prática longe de se aproximar dos movimentos sociais e da classe trabalhadora.

De acordo com Renzo (2008, p. 17) em 1945, o Serviço Social brasileiro sofre forte influência americana, devido à Segunda Guerra Mundial e por consequência o afastamento do Brasil em relação à Europa, e também em decorrência da política do presidente americano Roosevelt de aproximação com a América Latina. Nesse período a formação profissional se orienta pela ênfase na instrumentalidade técnica e metodológica. Voltada para o ajustamento do indivíduo a sociedade, alicerçada no ideário positivista, com destaque para o aprendizado de entrevistas, questionários, relatórios e observação.

Temos em 1946 a fundação da Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social (ABESS) com o intuito de demarcar e organizar uma política de formação profissional para o (a) Assistente Social e colocar em execução um currículo mínimo para os cursos de Serviço Social.

Já na década de 1950 temos uma tendência voltada para o cientificismo, capacitando o profissional para melhor atuar com os instrumentais da profissão. De acordo com o modelo desenvolvimentista assumido pelo país.

Em 1960, temos os ideais provenientes do Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano, com intuito de trazer a realidade dos países latino-americanos para a formação e intervenção profissional. É nessa época que se inicia o compromisso do Serviço Social com as transformações da sociedade, aliados aos movimentos sociais da classe trabalhadora. Temos um período de questionamento da própria profissão, que resultou na elaboração dos Seminários de Araxá em 1967, Teresópolis em 1970, Sumaré em 1978 e Alto da Boa Vista em 1984 e o Método de Belo Horizonte.

Temos dentro desses seminários várias matrizes ideológicas, como discorre Paulo Netto (2010), a perspectiva modernizadora, de inspiração funcionalista, expressa nos documentos de Araxá e Teresópolis, tendo o seu maior expoente em Lucena Dantas; a perspectiva de reatualização do conservadorismo, tendo o seu marco nos seminários de Sumaré e Alto da Boa Vista, expressa por Anna Augusta de Almeida, de inspiração fenomenológica; e a intenção de ruptura, de inspiração marxista, sendo a primeira aproximação do Serviço Social com a teoria de Marx.

Também devemos destacar que nem na perspectiva modernizadora e nem na reatualização do conservadorismo, existe o questionamento da ordem vigente, aparentemente são consideradas neutras, sem envolvimento com a discussão política.

A reatualização do conservadorismo se dá pela nova roupagem conferida ao processo de reconceituação e ao mesmo tempo pela volta das práticas psicossociais. Já a intenção de ruptura é caracterizada pela inspiração Marxista, com forte influência universitária e dos movimentos sociais que questionavam a ditadura.

A ênfase na formação especialista e tecnocrática das décadas de 1970 a 1980 direcionou-se, na década seguinte, para aquela que pretendia formar profissional generalista, que se complementasse pela competência técnico-política (Iamamoto, 1998), nutrida por uma teoria social crítica. Os assistentes sociais, que até então privilegiavam a dimensão tecnicista (dimensão interventiva), se apropriaram, num primeiro momento da teoria crítica, de forma teórica e superficial, mantendo, dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática. (LEWGOY, 2009, p. 89).

Ainda nesse período temos a discussão para elaboração de um novo currículo para os cursos de Serviço Social, realizado pela ABEPSS:

O projeto curricular de 1982 teve como referencial a pesquisa sobre a formação profissional realizada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Esse é uma das expressões mais significativas do processo de renovação da formação profissional, sendo retratado na produção teórica do Serviço Social, na organização política da categoria, nas reflexões éticas, na ampliação das pesquisas e nas mudanças operadas no próprio exercício profissional. (SILVA, K.M., 2006, p. 38).

Nessa época também temos o aumento considerável de escolas particulares de Serviço Social, em detrimento do número de escolas públicas:

Essa realidade reforça o fato de que a educação brasileira trata suas escolas como “empresas”, ou seja, como um “negócio” que precisa dar rentabilidade. No entanto, formação não rima com produtividade, nem com lucro. (LEWGOY, 2009, p. 41).

É diante desse contexto que a profissão começou a questionar os pressupostos para uma formação profissional de qualidade, comprometida com a classe trabalhadora e detentora de uma visão crítica, que permita acompanhar os movimentos contraditórios da sociedade em sua totalidade. A partir da década de 1980, passa a considerar a teoria social de Marx como matriz teórico-metodológica do curso de Serviço Social.

Como podemos perceber, a formação profissional do (a) Assistente Social está intimamente relacionada ao contexto histórico, econômico, político e social que o país atravessa, sendo uma profissão que irá intervir na realidade presente. Por tal motivo se faz necessário analisarmos os rebatimentos da política Neoliberal dentro da formação profissional.

## **OS REBATIMENTOS DO NEOLIBERALISMO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL**

O Neoliberalismo ocasiona problemas que afetam salários, emprego, saúde, habitação, distribuição de renda, transporte, educação e até mesmo a formação profissional.

O Neoliberalismo é apresentado como a única alternativa, quando na verdade se trata de uma concepção teórica e política que representa os interesses da classe dominante em favor do capital.

Tais questões se tornam mais evidentes com a redefinição do papel do Estado, a focalização das políticas públicas e a reestruturação produtiva, fazendo com que o mercado exija um novo perfil profissional e conseqüentemente um novo modelo de formação profissional.

As universidades sofrem com os cortes orçamentários, com infra-estrutura incapaz de atender a demanda, os professores são enquadrados na lógica da produtividade, o perfil dos profissionais se direcionam para lógica do mercado, um profissional que seja capaz de se adaptar à flexibilização do trabalho, imposta pela lógica Neoliberal.

Podemos perceber a importância do avanço tecnológico através da fala de Borón (1995, p. 104):

Essa crescente fragmentação do social que potencializaram as políticas conservadoras foi por sua vez reforçada pelo formidável avanço tecnológico e científico e seu impacto sobre o paradigma produtivo contemporâneo. Isto se manifestou em uma fenomenal capacidade de substituir o trabalho vivo por “máquinas inteligentes”, informatizadas e computadorizadas, o que coloca pela primeira vez a possibilidade de que o trabalho, que desde os albos da humanidade requereu o concurso de todos os que tivessem alguma capacidade física para exercê-lo, se converta em uma atividade que só requiera a participação estratégica de uma fração da massa trabalhadora: os “analistas simbólicos”.

Por tal motivo, o financiamento de pesquisas sociais dentro das universidades se torna cada vez mais escasso. As pesquisas da atualidade estão voltadas para a descoberta de novas tecnologias, principalmente aquelas ligadas ao setor produtivo, que possam contribuir com a expansão do capital e a colocação do país entre os maiores da economia mundial.

Compreender o processo de formação profissional no Serviço Social significa fazer uma análise de conjuntura, olhar a totalidade e apreender as novas exigências impostas decorrentes das mudanças no mundo do trabalho e da reforma do Estado, ou seja, dos rebatimentos do Neoliberalismo.

O que se observa é que cada vez mais a política Neoliberal ocasiona um intenso processo de exclusão social, que reflete também dentro das universidades, sendo de acesso restrito.

O conjunto de transformações ocasionadas no mundo do trabalho reflete no cotidiano profissional dos (as) Assistentes Sociais, e sem dúvida na formação desses profissionais, que são chamados a intervir nessa nova realidade, e que sofrem também com a precarização das suas relações de trabalho.

Para que os (as) Assistentes Sociais consigam responder a essas novas demandas é de suma importância que estejam preparados, o que requer uma qualificação contínua e permanente, uma formação crítica e propositiva.

Devem ter um conhecimento profundo das relações de trabalho, das políticas públicas, atuando não só no gerenciamento dessas políticas, mas principalmente na formulação de novas políticas públicas que assegurem os direitos sociais da população.

Assim, é necessário que as Universidades estejam comprometidas com uma formação profissional de qualidade, que atenda às novas transformações da sociedade. O estudante deve apreender o movimento contraditório do real, enxergar além da imediatividade e estar ciente de que trabalha em prol da classe trabalhadora, em busca da efetivação de direitos. É de extrema importância ter isso bem claro, principalmente por causa do desmonte dos direitos sociais e trabalhistas que estamos acompanhando com a política Neoliberal.

A formação profissional do (a) Assistente Social deve responder às novas demandas colocadas no cotidiano profissional, mas também deve estar comprometida com os valores éticos da profissão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Neoliberalismo organiza a sociedade em função do mercado, dos interesses privados e empresariais. A escola acaba sendo incluída na lógica do mercado, da competição e do produtivismo.

A educação se torna uma mercadoria e os educandos são consumidores dessa mercadoria. Assistimos à privatização do direito à educação.

Constantemente estamos vendo o aumento das universidades particulares, em detrimento das universidades públicas, visando apenas o lucro, desvinculadas muitas vezes da qualidade na formação profissional.

O Brasil tem um dos mais acelerados processos de privatização do ensino superior do mundo, o que resulta em instituições dos mais variados níveis, em sua maior parte deficientes em relação às universidades públicas, como no aspecto do pouco investimento na área de pesquisa em razão do elevado custo demandado. (LEWGOY, 2009, p.25).

Por tudo que foi exposto fica claro que, sendo a educação precarizada desde as fontes mais primárias até o ensino superior, sem dúvida alguma teremos uma formação profissional sem qualidade, e conseqüentemente assistiremos à precarização do trabalho. Sendo o (a) Assistente Social um trabalhador assalariado, também sofre com todas essas alterações nas relações de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_; et al. A trama do neoliberalismo mercado, crise e exclusão social. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Lei n. 1.889**, de 13 de junho de 1953. Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF – 20 de jun. de 1953. Seção I. p. 10985.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.662**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8662.htm)> Acesso em: 24 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 23 mar. 2012.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CARVALHO, R.; IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 1983.

CASTRO, A. F. L. **Desafios da formação profissional: o processo de supervisão de campo no estágio supervisionado em Serviço Social.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharel em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

CAVALCANTE, G. M. M.; PRÉDES, R. A precarização do trabalho e das políticas sociais na sociedade capitalista: fundamentos da precarização do trabalho do Assistente Social. **Libertas** – Revista da Faculdade de Serviço Social, Juiz de Fora. V. 10, n. 1, 2012. Disponível em: <www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/libertas/article/viewFile/1860/1309> Acesso em: 6 ago. 2012.

CFESS. **Sobre a incompatibilidade entre a graduação à distância e Serviço Social.** Brasília, DF: 2010. Disponível em: <www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidade\_ead\_e\_ss\_cfesscress.pdf> Acesso em: 11 out. 2012.

COSAC, C. M. D. (Org). **Trajetória histórica: origem e desenvolvimento do curso de Serviço Social:** Franca: Ed. UNESP – FHDSS, 2002.

COUTINHO, C. N. **A dualidade dos poderes: introdução à teoria marxista do estado e da revolução.** 2.ed. São Paulo: Cortez: 1996.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T.(Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T.(Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GÖRAN, T.; BÓRON, A.; ANDERSON, P. Pós-neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós – Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

IAMAMOTO, M. V.. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos.** São Paulo. Cortez, 1995.

MARTINELLI, M. L.. **Serviço Social: identidade e alienação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios para formação e o exercício profissional.** São Paulo: Cortez, 2009.

PAULO NETTO, J. Transformações societárias e Serviço Social. Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 17, n.50, p. 87-132, abr. 1996.

PAULO NETTO, J. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós – Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SILVA, K. M. **O estágio supervisionado como objeto de análise na formação profissional do Assistente Social.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharel em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2006.

SILVA, R. R. **O estágio supervisionado em Serviço Social: uma análise à luz das novas diretrizes curriculares.** 2008. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharel em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.



# A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS: PERSPECTIVAS E LIMITES PARA ATUAÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL

Amanda Silva BELO\*

## INTRODUÇÃO

Analizamos nesse artigo a Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), enquanto campo de atuação do/a assistente social, no que diz respeito à formulação, implementação e execução de políticas, projetos, ações e diretrizes básicas que permitem a articulação e realização de atividades na área de assuntos comunitários e estudantis, visando o atendimento dos interesses dos/as alunos/as, de permanência universitária e acesso ao ensino superior público, laico, gratuito e de qualidade.

Com base na finalidade da Assistência Estudantil nas IFES, nos propomos a examinar e refletir sobre esse espaço e sua capacidade real de interferência na melhoria do desempenho acadêmico, a partir de formas que buscam impugnar ocorrências de repetência e evasão, oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, conforme prevê o Decreto nº 7.234, de 2010.

Tais ações de assistência visam a permanência universitária e são destinadas a alunos em processo de “vulnerabilização” socioeconômica matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, sendo executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Sendo os assistentes sociais, um dos profissionais que lidam com tais demandas.

Além da atuação profissional nos programas de assistência estudantil, pretendemos ainda refletir sobre o desafio trazido pela inserção de assistentes sociais se veem requisitados a executar atividades de análise socioeconômica para ingresso de alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita, sem, contudo dispor de uma estrutura para a realização deste trabalho, e que em alguns casos, vem comprometendo as atividades profissionais que já são desenvolvidas.

Neste íterim, ainda destacamos que a ampliação das formas de ingresso nas universidades federais não veio acompanhada de alternativas para a permanência dos/as alunos/as nas instituições, já que observamos um descompasso em relação as formas de acesso de alunos considerados em processo de “vulnerabilização” socioeconômica e os programas de assistência estudantil que visam a garantia de permanência universitária.

O interesse em estudar e aprofundar os conhecimentos sobre a Assistência Estudantil nas IFES surgiu em decorrência da experiência profissional desenvolvida pela autora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAEST) e do entendimento de que esses espaços podem se constituir em local de ampliação e conquista de direitos dos/as alunos/as.

O trabalho apresentado é produto do Curso “A política de educação no Brasil e a inserção dos/as assistentes sociais”, realizado de 06/12/12 a 04/04/13, e oferecido como

---

\* Especialista em Formulação e Gestão de Políticas Sociais em Seguridade Social. Assistente Social da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: [asbelo@ufrj.br](mailto:asbelo@ufrj.br)

atividade de constituição do Grupo de Estudos sobre Serviço Social e Educação na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação e execução do Professor Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida.

## **A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS IFES ENQUANTO CAMPO DE ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL**

A educação faz parte da dinâmica da vida social, sendo um componente desta e possuindo importante papel na reprodução do ser social, como para: garantir as formas de apreensão do real, das habilidades técnicas, de produção e socialização do conhecimento científico e para que se perpetue as desigualdades de uma sociedade organizada sobre a contradição entre os que produzem a riqueza social e os que exploram e expropriam sua produção (CFESS, 2013).

A educação é atravessada pelos antagonismos sociais, da sociedade de classes em que vivemos, sendo as políticas, programas, ações, métodos, atividades educacionais permeados por questões político-ideológicas. Nessa estruturação da educação, o pólo determinante é o interesse das classes dominantes, que assegura o caráter conservador da educação, seja ela escolarizada ou não. Entretanto, mesmo que a hegemonia esteja em mãos das classes dominantes, a educação se configura em espaço de incessante luta (TONET, 2005). A educação escolarizada, assim como a que ocorre fora do ambiente escolar, reproduz a lógica do capitalismo, atuando na reprodução das desigualdades sociais. Dessa forma, a educação é funcional a essa lógica, constituindo-se num processo necessário ao Capital, reproduzindo a contradição entre as classes sociais.

A educação, enquanto dimensão da vida social, é permeada por contradições e lutas, na qual também se vislumbram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, a partir de um processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora (CFESS, 2013).

Ao refletir sobre a educação como parte integrante da dinâmica da vida social, a compreendemos em sua relação com o trabalho, pois ela não pode ser dissociada deste. A partir do trabalho vão surgindo processos, e o intercâmbio do trabalho com a natureza permite que se aprenda algo com esta e consigo mesmo e esse processo de aprendizado e repasse constitui a educação, pois todo ato de trabalho é também um processo educativo.

A educação é objeto de estudo de Tonet (2005), que a entende como uma mediação do processo de apropriação/objetivação do trabalho. Por ser uma atividade social, o trabalho permite que o indivíduo se torne de fato membro do gênero humano e diz respeito, para sua realização, que este se aproprie de saberes, formas de execução, valores que são de conhecimento de todos.

Para Tonet (2005), a educação propicia ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos que fazem parte do patrimônio histórico da humanidade, permitindo a construção do indivíduo em gênero humano e a reagir diante do novo para contribuir para a reprodução do ser social.

A educação historicamente se constitui em luta política da classe trabalhadora pelo reconhecimento de direitos e também em resposta estratégica do Estado ao acirramento da “questão social”, com a qual o Capital visa assegurar as condições para sua reprodução (CFESS, 2013).

Enquanto política social, a educação tem o compromisso de garantir direitos sociais, conquistados historicamente pela classe trabalhadora. Podemos afirmar que a própria educação é um direito social, garantindo através de uma política universal.

O direito à educação está garantido na Constituição Federal como um direito social: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, (...)” (BRASIL, 1988, Art.6º). E o orçamento geral da educação é definido constitucionalmente.



Ainda segundo a Constituição Federal (1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Entretanto, há uma variação nos percentuais de acesso da população aos níveis da educação pública. A igualdade de condições para acesso e permanência nos diferentes níveis (primário, fundamental, médio, superior) sofrem variações. Sendo a educação superior ainda um nível pouco permeado e universal, considerado uma modalidade de dimensão elitista (PAURA, 2012).

A educação superior, a universidade, até o sec. XIX era considerada como responsável pela produção do conhecimento. Ela sofre grande influência com o capitalismo, com a lógica de produção de mercadorias, e do conhecimento vinculado a essa lógica.

No Brasil, as universidades foram formadas por agregação de cursos, reunião de faculdades. Seu sistema não era universitário, mas híbrido, com a construção de campos universitários horizontais, que possuem a característica de ampliar, como pólos atrativos de alunos e que têm que dispor, portanto, de forma que garantam a permanência destes, através da oferta de serviços, como: moradias universitárias, meios de transporte e alimentação.

A partir da criação dessas universidades horizontais, os/as assistentes sociais passam a se inserir nas IFES. A inserção dos/as assistentes sociais nessas instâncias vai ao encontro das primeiras iniciativas de ações de assistência estudantil - década de 1930, com as moradias universitárias e os programas de alimentação. As ampliações das mesmas foram efetivadas nos anos 1970, com a criação de instâncias como os departamentos/coordenadorias de Assistência Estudantil (ARAÚJO & BEZERRA, 2007).

Os anos vindouros da década de 1980 são fortemente marcados pela mobilização social que busca a construção de um projeto societário alternativo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Carta Cidadã.

No que tange a política de educação, segundo Araújo & Bezerra (2007), houve projetos de reestruturação da política educacional, como por exemplo, a criação da “Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior Brasileira” em 1985, com orientação de realocação de recursos para o financiamento da recuperação e conservação de prédios, restaurantes universitários e residências estudantis e criação desses serviços nas IFES que não os tivessem. Todavia esta orientação não foi atendida, já que os programas de assistência estudantil continuaram sendo mantidos de forma precarizada com recursos advindos das próprias instituições.

Não obstante, os avanços trazidos pela década de 1980 com a Constituição Federal, foram atropelados desde 1990, pela orientação neoliberal. Essa orientação visava a abertura da economia ao processo de globalização que vinha ocorrendo no mundo todo. O período de implantação do projeto neoliberal trouxe inúmeras consequências, sendo uma das principais a Reforma do Estado, que por sua vez traduziu-se em menor investimento Estatal nas políticas sociais, entre elas a educação.

A partir da década de 1990, as IFES vivem anos nefastos de ações de expansão sob a hegemonia neoliberal e conseqüentemente à assistência estudantil, resultado da crescente desresponsabilização do Estado, em relação ao sustento e garantia da política educacional que atenda às demandas da sociedade.

As políticas de reforma do Estado e privatização foram impulsionadas sob recomendações dos organismos financeiros internacionais (FMI, Banco Mundial e BID). As consequências dessas medidas foram sentidas através da deterioração das condições de infraestrutura e dos serviços públicos (ALMEIDA & ALENCAR, 2011).

Os rebatimentos desses ajustes de redução dos fundos públicos para o financiamento das políticas sociais foram sentidos na Educação, com o sucateamento das instituições de ensino públicas e redução dos investimentos financeiros. Isto é, no bojo da reforma do Estado, a política de educação também sofre os impactos. A educação se torna mais uma mercadoria, com a extensão do Capital para novas esferas sociais que visem o lucro, a produtividade e a competitividade. No ensino superior, a reforma foi orientada da mesma forma pelos organismos financeiros internacionais, sendo subordinada à orientação macroeconômica do Capital.

O ensino superior público foi alvo de redução, supressão de acordo com o ideário neoliberal. Dessa forma, esta área da educação, ao implementar a receita deste ideário, não fugiu a regra e os direitos sociais foram desregulamentados. Observa-se a privatização e mercantilização da educação, regressão das políticas educacionais de natureza pública, redução do gasto social e transformação da educação em mercadoria, para os que podem consumir esse serviço e bem social através do mercado.

A educação superior nas IFES vem sofrendo sucateamentos progressivos, com redução de investimentos públicos, incentivo a parcerias com empresas privadas para financiamento de projetos e programas dentro das IFES, falta de investimentos econômicos para compra, manutenção e reposição de recursos materiais, patrimoniais, humanos, materiais, entre outros.

Lima (2012) realiza uma análise crítica e propositiva da privatização nas universidades públicas, através de cursos pagos, fundações de direito privado e Lei de Inovação Tecnológica. A autora apreende que a privatização interna das universidades passa pela venda de serviços educacionais, por meio de cursos pagos (*Lato Sensu*) e parcerias das universidades com empresas, que servem a assessorias e pesquisas, viabilizadas por fundações de direito privado.

Esta privatização é dirigida pelo Governo Federal, que através da criação de um arcabouço legal, conduz a mercantilização e empresariamento da universidade pública, sendo referências desse direcionamento: Decreto Presidencial 5.205, de 2004 que regulamenta a ação das fundações de direito privado nas universidades e a Lei de Inovação Tecnológica, Lei 10.973, de 2004 (LIMA, 2012).

Na mesma linha, Neves (2006), analisa que a reforma da educação superior veio traduzida pelos dispositivos legais: criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) - Lei n. 10.861/2004; a lei de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo – Lei n. 10.973/2004; a instituição de normas gerais para licitação e contratação de parceria público-provada no âmbito da administração pública – Lei 11.079/2004; a criação, pelo governo federal, do Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudo a jovens de baixa renda em instituições privadas de ensino e em contrapartida oferece às instituições participantes do programa isenção de tributos – Lei 11.096/2005.

Os valores difundidos nas instituições de ensino superior versam pela produtividade e competitividade do mercado, tornando-as “verdadeiras empresas” a serviço do Capital. Essa lógica perpassa a educação superior dos conteúdos acadêmicos à gestão institucional. Lima (2012) ressalta que visando responder ao Capital, há na universidade pública uma subordinação crescente da ciência à lógica mercantil, incentivo a competitividade, ao empreendedorismo pragmático e ao produtivismo.

Os organismos financeiros internacionais impõem suas diretrizes e orientações, juntamente com a lógica da globalização econômica e a revolução tecnológica, remetendo a formação dos/as alunos/as das instituições de ensino superior ao atendimento das requisições do mundo do trabalho e às demandas de trabalho especializado que o Capital impõe, não acordando o desenvolvimento das potencialidades humanas gerais (ARAÚJO & BEZERRA, 2007).

Atendendo às diretrizes impostas pelos organismos financeiros internacionais, as IFES vem implementando a busca de financiamento através de suas próprias fontes, com uma crescente e paulatina desresponsabilização do Estado perante a manutenção dessas instituições, que têm que se manter e prover seus próprios recursos (ARAÚJO & BEZERRA, 2007).

Os ajustes da Ofensiva Neoliberal se visualizam por meio de modalidades atribuídas às IFES de diferenciação institucional e diversidade das fontes de recursos, que crescentemente vem sendo atribuído pelo Estado às instituições, cujo ajustamento se adéqua aos ditames do mercado. Ainda implementando medidas como: aumento de oferta de vagas para a educação à distância, racionalização do ingresso à graduação pelo sistema de cotas e padronização do ensino para os interesses do mercado (ARAÚJO & BEZERRA, 2007).

Neste processo de ajustamento ao mercado tem destaque a certificação em larga escala, que na investigação de Lima (2012), se efetiva pela educação à distância e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O REUNI foi instituído em 2007, através do Decreto n. 6096/2007, e prevê a expansão do ensino superior, por meio da ampliação do acesso, com o aumento de vagas, ampliação ou abertura de cursos noturnos, aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. Todas as IFES que aderiram ao programa, apresentaram ao Ministério da Educação, seus planos de reestruturação, sob a orientação do REUNI.

O direcionamento do Ministério da Educação, que tem sido tratado nos Seminários do REUNI, versa principalmente sobre questões referentes a: autonomia universitária; financiamento externo para os projetos de pesquisa e extensão universitária; estudos acadêmicos tratados enquanto produtos, que podem ser patenteados; eficiência, qualidade e inovação tecnológica; e as relações da universidade com o meio externo, desenvolvimento e ações governamentais (REUNI - Ministério da Educação).

O REUNI não prevê a expansão da infraestrutura nas universidades federais, antes utiliza como premissa a ocorrência de um “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes”, sem garantir a manutenção e continuidade dos trabalhos consequentes da abertura de novos cursos, com aumento de alunos por professores, dentre outras medidas que acarreta gradativa elevação de custos com recursos humanos, materiais, de estrutura. Além de não pressupor formas de assistência aos novos alunos ingressantes, em relação a moradia, alimentação, transporte, apoio pedagógico.

Neste íterim, o REUNI traz novos desafios à Assistência Estudantil, principalmente por não apresentar uma contrapartida de manutenção e meios de permanência universitária para os/as alunos/as em processo de “vulnerabilização” socioeconômica.

Entendemos que o processo de “vulnerabilização” socioeconômica está implicado, principalmente, com a ideia de que os indivíduos e famílias que vivenciam esse processo estão em movimento, desenvolvimento, progresso e não estáticos numa situação ou condição de vulnerabilidade. Uma vez que a situação de vulnerabilidade é entendida como um “estado de carência”, frequentemente usada como meio classificatório de um dado segmento da população empobrecida.

A ampliação do acesso ao ensino superior não vem acompanhada por crescimento também de formas de permanência dos/as alunos/as. A falta de sincronismo entre essas políticas tem impactado a vida acadêmica destes/as, no que refere ao aproveitamento acadêmico, evasão, retenção e permanência universitária.

Como forma de resistência e diálogo com o governo federal, há movimentos de representação e integração das IFES que buscam um constante aperfeiçoamento e

desenvolvimento da educação superior, no que diz respeito à formulação de políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações na área de assuntos comunitários e estudantis.

Araújo & Bezerra (2007) destacam algumas dessas entidades engajadas na luta pelo fortalecimento da assistência estudantil nas IFES. São elas: União Nacional dos Estudantes (UNE) e Secretaria Nacional da Casa de Estudantes (SENCE). Entretanto para as autoras, ainda há a necessidade de maior articulação entre o FONAPRACE e essas entidades representativas estudantis. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) foi criado em 1987, sendo resultado da união e reivindicação dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das IFES.

Com o objetivo de identificar dados confiáveis para formulação e elaboração de uma proposta de política de assistência aos/às estudantes nas IFES, desde 1993, o FONAPRACE vem fazendo levantamentos e pesquisas, tratando de assuntos relativos a Residências Estudantis, Restaurantes Universitários, Saúde do Estudantes, perfil socioeconômico dos/as alunos/as (FONAPRACE, 2012).

Em 2007, após atualização do Plano Nacional de Assistência Estudantil pelo FONAPRACE, iniciou-se uma busca pela implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi instituído inicialmente pela Portaria Normativa N°39, de 2007 e depois por meio do Decreto N° 7234, de 2010, que deu força de lei à Assistência Estudantil nas IFES.

A criação do PNAES foi considerado um conquista dentro do Fórum, fruto de longa trajetória de trabalho na área de assistência estudantil, entretanto o decreto emana do poder executivo e por isso possui menos força normativa do que a lei, já que para sua formação não é necessário que ocorra juntamente o poder legislativo e o poder executivo.

Consideramos que é preciso que o PNAES dê um passo maior, que garanta sua legitimação legal, não apenas por meio de um documento que tenha força de lei, mas que seja de fato uma lei, e assim garanta a assistência estudantil nas IFES enquanto direito dos/as alunos/as à permanência universitária e um ensino de qualidade.

A criação do PNAES em lei irá garantir no aspecto normativo que se cumpram os direitos previstos aos/às alunos/as em processo de “vulnerabilização” socioeconômica, sem riscos de redução ou extinção de recursos, ações, programas e projetos na assistência estudantil.

Os objetivos do PNAES são:

Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, DECRETO n° 7234, 2010, Art. 2).

Apesar do PNAES prever entre seus objetivos, a garantia de permanência, temos visto que na prática tais ações são cumpridas muito aquém da real necessidade dos/as alunos/as. A demanda por bolsas/auxílios é maior do que a oferta na maioria das instituições e além da verba do PNAES, algumas IFES frequentemente precisam acrescentar recursos que seriam para o custeio de outras atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A dificuldade de acesso e inclusão nos serviços de assistência estudantil nas IFES, leva alguns alunos a trabalharem, na maioria das vezes informalmente, para se manterem na universidade, acarretando prejuízos acadêmicos, como: baixo desempenho acadêmico em sala de aula, impossibilidade de participação em grupos de pesquisa e extensão, reprovações por faltas e notas, evasão, retenção, entre outros.

A limitação de vagas nos programas de assistência estudantil nas IFES acarreta uma demanda reprimida de alunos que não conseguem se inserir, ter acesso aos serviços, mesmo estando entre os critérios estabelecidos pelo PNAES:

Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, DECRETO n.º 7234, 2010, Art. 5).

Paura (2012) contextualiza esse aspecto evidenciando que o assistente social lida com os limites institucionais no estabelecimentos de políticas sociais, operando num espaço de tensão entre a universalização dos serviços e a focalização das ações, tendo que trabalhar na escolha daqueles mais pobres, como alvo das políticas sociais.

As áreas de atuação da assistência estudantil, de acordo com o PNAES são: assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, DECRETO n.º 7234, 2010).

Tais ações de assistência pretendem promover a permanência universitária de alunos em processo de “vulnerabilização” socioeconômica dos cursos de graduação das IFES, sendo por elas executadas, acompanhadas e avaliadas, podendo ainda definir critérios próprios para a implantação do programa, além do que é previsto no Decreto. Sendo os assistentes sociais, um dos profissionais que lidam com tais demandas.

## **A ATUAÇÃO DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR DAS INSTITUIÇÕES FEDERIAS**

A contratação de assistentes sociais para atuarem nas ações de assistência estudantil, ocorre de forma crescente nas IFES, por serem profissionais considerados como importantes para responder às demandas e desenvolver projetos que visem promover a permanência universitária de alunos em processo de “vulnerabilização” socioeconômica dos cursos de graduação dos Institutos.

A inserção dos/as assistentes sociais na educação, inclusive na educação superior, tem ocorrido principalmente para atender às demandas sócio-institucionais de aumento das condições de acesso e de permanência dos/as alunos/as, a partir da mediação de programas instituídos através das pressões exercidas por movimentos sociais e sujeitos políticos em defesa da universalização da educação pública, presentes na sociedade civil. Mas também responde e se subordina aos ditames dos organismos multilaterais, e às exigências do Capital, quanto à formação e qualificação da força de trabalho (CFESS, 2013).

A educação, dessa forma, se apresenta na dinâmica contraditória das lutas sociais, cujo resultado mais visível está na expansão das condições de acesso e permanência, a partir de programas assistenciais, que caracteriza a intervenção do Estado nas políticas sociais (CFESS, 2013).

A atuação do/a assistente social na assistência estudantil deve ser vista a partir da sua relação com a questão dos recursos controlados pelos agentes – tempo, organização, informação, capacidade técnica, autonomia, entre outros. Seguindo uma avaliação mais produtiva e política para a atuação nas decisões sobre assistência estudantil das IFES, reconhecemos a complexidade desse processo e a variedade dos contextos, que encobrem a multiplicidade de relações entre forças políticas internas e externas às IFES.

As IFES são instituições muito sensíveis às alternâncias de poder internas. Há uma fluidez, mudanças que ocorrem de acordo com os arranjos políticos e entendimento das

políticas. A lógica mercantilista é um fator determinante, a qual as IFES vêm se subordinando. Isso tem impacto sobre o fazer profissional do/a assistente social, pois o fazer cotidiano não é apenas determinado pelas instâncias visíveis na instituição em que o profissional atua, mas por processos que implicam privatização, formação de intelectuais com menos capacidade de compreender a realidade, redução da formação, exigência de mais agilidade na realização dos programas, e que auxilie na incorporação da lógica burguesa.

Dentro das instâncias (Pró-Reitorias e seus setores) em que o profissional de serviço social atua, este fica por vezes suscetível às alternâncias de políticas internas, disputas de poder e interesses que ocorre nas IFES. Essas instâncias guardam uma particularidade de que os cargos de chefia, eletivo e de confiança são ocupados, na maioria das vezes, por docentes, que em raros casos possuem conhecimento técnico da área que estão gestando. A falta de conhecimento sobre a área de assistência estudantil pode levar a interpretações, entendimentos diversos sobre a condução dos programas em cada IFES e a atuação profissional de servidores que atuam na área, entre eles o/a assistente social.

Há interpretações equivocadas e tensões que cotidianamente alguns/as assistentes sociais se deparam, seja por parte das chefias, seja por outros servidores ou pelos/as alunos/as, como: atribuições ao profissional de serviço social atividades policiais dos comportamentos, punitivas e corretivas de cunho moral, reprodutoras de censura, caritativas e assistencialistas contrárias a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993) e ao Código de Ética dos/as assistentes sociais.

A atuação profissional do/a assistente social, a depender dos programas, rotinas de acompanhamento que estão inseridos e articulações interinstitucionais, podem ocorrer de forma mais distanciadas dos processos pedagógicos. Isso sobrevém principalmente na educação superior, em que se encontram mais consolidadas as políticas de assistência estudantil (CFESS, 2013).

Dentre as principais atividades de trabalho do/a assistente social, na área de assistência estudantil das IFES, destacamos: atendimentos individuais e coletivos, de administrativo-organizacional, investigação, articulação, formação e capacitação profissional, através de atuação com as famílias, docentes, aos demais servidores e trabalhadores/as das IFES, chefias e gestores/as, e às redes de políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, dentre eles o movimento estudantil (CFESS, 2013).

Paura (2012) considera o assistente social um profissional que por atuar em várias frentes da assistência estudantil, corrobora com o acesso às políticas públicas, a garantia de direitos sociais e a permanência universitária. Sendo sua atuação na implantação desses programas, através de análises socioeconômicas, com base nos critérios de elegibilidade das universidades. Utilizando para tal, os instrumentos técnico-operativos: análise documental, entrevistas e visitas domiciliares.

Além da atuação nos programas de assistência estudantil, com a Lei 12.711, de 2012, os/as assistentes sociais nas IFES, se veem requisitados/as a execução também das atividades de análise socioeconômica para ingresso de alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.

Essa Lei instituiu o ingresso, nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, por reserva de 50% para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e entre esses, metade ainda é reservado para alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Neste último modo de ingresso, que pressupõe a realização de avaliação e análise socioeconômica da renda familiar dos candidatos, em muitas universidades federais, os assistentes sociais da assistência estudantil têm sido requisitados para a execução do trabalho.

Em algumas universidades, além do corte por renda, também há reservas de vagas a candidatos que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas, que varia conforme o Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para cada Estado brasileiro.

As universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio possuem o desafio de contratação de mais profissionais para a realização desse trabalho, visto que a maioria das instituições não dispõe de quadro técnico suficiente nem mesmo para a realização das atividades já existentes na assistência estudantil, tendo que abarcar a partir de agora, com essa outra demanda.

Este trabalho de ações afirmativas e ingresso de alunos por cotas reservadas foram apresentados pelo governo federal, através de força de lei às universidades federais, sem o cuidado com a necessária preparação de uma estrutura para a realização deste trabalho, como: recursos humanos, físicos e materiais. Consideramos que a requisição dos assistentes sociais para a realização deste trabalho, tem comprometido as atividades que já eram de suas responsabilidades nos seus setores de cada instituição.

O aumento de ações sem que haja recursos humanos suficientes para abarcar essas iniciativas coloca a expectativa lamentável do desenvolvimento de trabalho sem a qualidade esperada, já que não há condições de trabalho para operacionalizar tantas ações.

O conhecimento dos procedimentos técnicos e operacionais por parte dos assistentes sociais não devem se sobrepor a elucidação de uma perspectiva de totalidade, com a compreensão da dinâmica contraditória dos processos societários de luta. O fazer profissional deve revestir-se da lente de criticidade diante dos programas que são chamados a atuar e em relação às condições que se colocam para a realização destes.

As dimensões ética, política e teórica deve sempre orientar a ação profissional do/a assistente social na assistência estudantil das IFES, para que esta não corra o risco de ficar restrita apenas as perspectivas técnicas. É também necessário ter em vista a dimensão investigativa em associação às demais dimensões da atuação do/a assistente social. Esta dimensão permite maior entendimento e clareza sobre as condições de vida, trabalho e educação dos/as alunos/as e apreensão da realidade social, através do uso de procedimentos e da elaboração pautada no projeto de intervenção profissional (CFESS, 2013).

O acesso/ingresso de alunos considerados em processo de “vulnerabilização” socioeconômica ainda está em descompasso com as formas de garantia de permanência universitária. As ampliações das formas de ingresso nas universidades federais não vieram acompanhadas de alternativas para a permanência nas instituições. O recurso destinado a assistência estudantil não sofreu qualquer acréscimo, direcionamento ou reavaliação diante das mudanças geradas, que visam à ampliação de acesso a alunos em processo de “vulnerabilização” socioeconômica. Garantir o acesso, sem dar condições para a permanência universitária, está distante de uma efetiva garantia do ensino superior como direito social.

É necessário assim reavaliar e analisar que tipo de acesso está se garantindo com as ações afirmativas, pois não é possível pensar essas questões sem garantir a permanência, uma vez que não basta garantir a vaga, se não forem garantidas as demais condições de permanência acadêmica.

É numa perspectiva similar que Paura (2012) em seus estudos analisa o processo da política de ações afirmativas. Para a autora, essa estratégia governamental serve ao enfrentamento das dificuldades de acesso e permanência dos alunos procedentes da classe trabalhadora e necessita da implementação de programas assistenciais.

As ações afirmativas que visam facilitar o acesso ao ensino superior público aos/às alunos/as em processo de “vulnerabilização” socioeconômica é premissa fundamental, mas não

suficiente, para que haja condições materiais e simbólicas para que estes/as alunos/as possam manter-se nas IFES, com aproveitamento acadêmico satisfatório e cumprimento às exigências acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão, de uma educação superior pública de qualidade.

As limitações que as instituições - em que os assistentes sociais trabalham - impõe por fatores internos e são subjugadas por fatores externos, colocam como desafios aos profissionais a mobilização de processos de união e discussão crítica com as lutas sociais que visam o atendimento dos interesses dos/as alunos/as, de permanência universitária e ensino superior público, laico, gratuito e de qualidade.

Para um trabalho na assistência estudantil de qualidade, é preciso persistir na tentativa de incorporação à prática cotidiana de atendimento aos/às alunos/as que passe pela organização dos serviços, capacitação continuada dos profissionais e integração de trabalho na rede de serviços sociais. Assim, é necessário que haja ações e recursos que se comuniquem e extrapolem o âmbito da educação superior, na qual a parceria é um instrumento de luta.

A ascensão desse propósito de luta coletiva/sociais, integra junto à atuação profissional do/a assistente social, a produção de conhecimentos e ações coletivas e o estabelecimento de vínculos com instâncias de controle social, como: fóruns, conselhos gestores (sejam de políticas ou de direitos), conferências, orçamento participativo, dentre outros. Constituir assim, trabalhos em rede, que sejam interdisciplinares e interinstitucionais, juntamente com instâncias como movimentos sociais e sindicatos, compõe um desafio importante à categoria na área de educação.

O reconhecimento dos diferentes atores políticos e movimentos sociais e dos processos de luta no campo educacional é ponto primordial para a articulação profissional e agregação de forças (CFESS, 2013).

A atuação do Serviço Social na área de assistência estudantil não deve ficar restrita a análise e concessão de bolsas e benefícios, pois entendemos como usuários desses programas, não apenas os/as alunos/as que apresentam um processo de visível “vulnerabilização” socioeconômica, e utilizam esses serviços como beneficiários diretos, mas todos aqueles que demandam atendimento e acompanhamento social. Abrindo-se caminho para ampliação da educação enquanto *lócus* de produção e reprodução de valores e práticas sociais imprescindíveis à autonomia dos sujeitos e ao processo de emancipação humana.

Neste íterim, a atuação dos/as assistentes sociais na assistência estudantil das IFES deve visar o desenvolvimento de ações que contribuam para a construção de indivíduos efetivamente livres (numa luta coletiva), através de atividades educativas que forneçam subsídios para a emancipação humana, e que permitam aos/às alunos/as, o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este ensaio pretendeu iniciar uma discussão sobre a atuação do/a assistente social na Educação Superior, em programas de assistência estudantil nas IFES, enquanto demanda que aumenta gradativamente, gerando significativos e desafiadores avanços, repletos de muitas expectativas em relação, sobretudo, a forma de inserção dos profissionais e realização de atividades na área de assuntos comunitários e estudantis.

Buscamos uma análise prévia da prática profissional desenvolvida e dos postos ocupados. É notória a existência de espaços para atuação do serviço social em outros setores das IFES, assim como de uma equipe multidisciplinar, a fim de garantir a qualidade dos serviços prestados. O trabalho do assistente social nas IFES vem sendo determinando e construído a partir das legislações que dizem respeito ao espaço de atuação profissional deste.



Pretendemos com esta análise, descortinar o véu que se localiza sobre o trabalho do/a assistente social na educação superior, colocando uma luz de criticidade sobre a atuação do profissional nessa área. Refletindo, analisando e questionando sobre essas questões, que colocam cotidianamente desafios e possibilidades de avanço ao fazer profissional. Pensar o trabalho dos/das assistentes sociais na área de assistência estudantil das IFES vai ao encontro do descortinamento do papel da educação nos processos de reprodução das desigualdades sociais no sistema capitalista.

Ensejamos contribuir com esse ensaio para a atuação dos/as assistentes sociais - enquanto educadores que a todo tempo fazem escolhas fundadas em valores e que respondem a determinadas concepções - para que possam escolher orientar as atividades para a construção de indivíduos efetivamente livres (numa luta coletiva), através de atividades educativas que contribuam para a emancipação humana, que permita aos indivíduos, o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. T.; ALENCAR, M. M. T. de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

ARAÚJO, F. S. & BEZERRA, J. C. B. Tendências da Política de Assistência ao Estudante no Contexto da Reforma Universitária Brasileira. In: II Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e Desenvolvimento no Século XXI, 2007. **Anais II Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e Desenvolvimento no Século XXI**. São Luís – MA, 2007. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/cff899684c7ef149b573Fabr%C3%ADcia%20Silva%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 33.ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 05 março 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, Ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.662**, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm)>. Acesso em: 27 março 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 27 março 2013.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei – PL N° 1.297/2003** – Minas Gerais. Disponível em: <[http://consulta.almg.gov.br/atividade\\_parlamentar/tramitacao\\_projetos/documento.html?a=2003&n=1297&t=PL&doc=2](http://consulta.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/documento.html?a=2003&n=1297&t=PL&doc=2)>. Acesso em: 26 março 2013.

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. (Org.). FONAPRACE, **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. 01 ed. Uberlândia - MG: UFU, PROEX, 2012, v. 01.

LIMA, K. Expansão da Educação Superior Brasileira na primeira década do novo Século. In: ALMEIDA, N. L. T.; PEREIRA, L. D. (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 03-25.

NEVES, L M. W. A Reforma da Educação Superior e a Formação de um Novo Intelectual Urbano. In: NEVES, L. M. W.; SIQUEIRA, A. C. (Orgs.) **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 81-106.

PAURA, S. G. O Serviço Social na Educação Superior. In: ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; PEREIRA, Larissa Dahmer. (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 113-131.

REUNI - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

SOUZA, V. M. **Que diferença faz, lei ou decreto?** [S.l.:s.n.]. 2009. Disponível em: <<http://www.uniblog.com.br/vms/404191/que-diferenca-faz-lei-ou-decreto.html>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

TONET, I. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

# **POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE PRÉVIA DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM**

Célia Maria DAVID\*

Mireille Alves GAZOTTO\*\*

## **INTRODUÇÃO**

As novas demandas que se instauram na área educacional nos fazem refletir por meio do novo agir profissional do assistente social a necessidade, na contemporaneidade, de se capacitar para a veiculação e a busca da efetivação dos direitos dos cidadãos frente às suas demandas e respectivas expressões da questão social.

Este artigo intitulado “POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: um estudo prévio do acesso e permanência na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM” trata-se de um Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Área: SERVIÇO SOCIAL: TRABALHO E SOCIEDADE, do curso de Mestrado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Franca-SP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais com orientação da Professora Doutora Célia Maria David.

Este trabalho tem como objeto de estudo a Política Nacional de Assistência Estudantil na UFTM, município de Uberaba-MG. Seu enfoque consiste na implementação da Política de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto nº 7234/2010), no Setor de Serviço Social da UFTM.

No momento, está sendo realizada a revisão literária e a pesquisa de campo, tendo como objetivo fazer a relação com a observação in loco dos acontecimentos, comparando-a com os documentos que fazem parte da pesquisa. Então, esta forma de pesquisar, dá-se por intermédio da pesquisa quanti-qualitativa que permite estabelecer a comparação de dados empíricos com a realidade.

Assim, para este artigo, será apresentado o resultado parcial da apreensão dos dados empíricos coletados divididos de acordo com as grandes áreas de conhecimento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

O universo de pesquisa é constituído por, aproximadamente, 100 alunos atendidos com os auxílios alimentação, moradia e transporte (transporte urbano e transporte para cidades circunvizinhas) no Setor de Serviço da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – ProACE, da UFTM, de 2008 a 2012. Foram contatados 100 (cem) alunos atendidos com esse(s) auxílio(s) no Setor de Serviço Social da ProACE, havendo uma devolutiva de 64 questionários, contendo nestes 3 (três) perguntas abertas e 7 (sete) fechadas.

Cabe lembrar que, ao realizar a pesquisa de campo, os sujeitos de pesquisa, de acordo com a Resolução 196/96, pesquisa que envolve seres humanos, foram contatados e deram seu livre consentimento para o uso de tal método, resguardando eticamente seu direito de escolha.

---

\* Livre Docente. Docente e orientadora Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: cmdavid48@gmail.com

\*\* Mestranda em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Assistente social na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Uberaba/MG. E-mail: mireilleservicosocial@hotmail.com

Será realizado, por questionário, uma pesquisa de satisfação com os alunos atendidos com o programa de auxílios, utilizando a escala de Likert, sendo esta uma escala de medida apropriada para buscar informações quantitativas. Terá também, com este grupo de estudantes, para apreensão dos dados empíricos, análise dos dados coletados em documentos desta Universidade relacionados com o fator de conclusão/formandos, cancelamento, trancamento, cancelamento por infrequência e não comparecimento nas reavaliações.

Essas escolhas foram feitas por tratar-se de um tema novo, o qual está sendo amplamente divulgado pelo Governo Federal para com os investimentos na área da educação, no nível de graduação nas universidades federais. Desta forma, é um tema instigante que nos faz refletir as intenções deste governo, com as políticas educacionais afirmativas, ao fazer um paralelo com o Projeto Ético-Político do Serviço Social e o processo de trabalho do assistente social, para atender a demanda que se instaura nas universidades federais, no caso desta pesquisa, na UFTM: estudantes de graduação em sistema presencial que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

[...] deve ser compreendido como uma construção coletiva que, como tal, tem uma determinada direção social que envolve, valores, compromissos sociais e princípios que estão em permanente discussão exatamente porque participante que é do movimento vivo e contraditório das classes na sociedade. O sucesso do projeto depende de análises precisas das condições subjetivas e objetivas da realidade para sua realização bem como das ações políticas coerentes com seu compromisso e iluminadas pelas mesmas análises (REIS, 2005, p. 419)

Em linhas gerais, as novas demandas que se instauram na área educacional nos fazem refletir através do novo agir profissional do assistente social em busca da materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social, a necessidade, na contemporaneidade, de se capacitar para a veiculação e efetivação dos direitos dos cidadãos frente às suas demandas e respectivas expressões da questão social.

Pensar o Serviço Social na contemporaneidade, requer os olhos abertos para o mundo contemporâneo para decifrá-lo e participar da sua recriação. (...) É nessa perspectiva que se inquirir a realidade buscando, pelo seu deciframento, o desenvolvimento de um trabalho pautado no zelo pela qualidade dos serviços prestados, Na defesa da universalidade dos serviços públicos, na atualização dos compromissos ético-políticos com os interesses coletivos da população usuária. (IAMAMOTO, 2005, p. 19-20)

Assim, ao observar a realidade na UFTM a partir da implantação da Política Nacional Estudantil – PNAES, somada com a Reestruturação das Universidades Federais – REUNI poder-se-á com o presente estudo conhecer as condições dos discentes de graduação em sistema presencial na UFTM oriundos nas iniciativas educacionais de 2008 a 2012 e a influência na sua perspectiva de vida. Nesse sentido, além de realizar uma pesquisa para analisar a Política Nacional de Assistência Estudantil na UFTM, o presente projeto pretende ser, também, propositivo.

## **DADOS PARCIAIS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFTM**

A assistência estudantil é uma forma de concretização das Políticas Públicas, em nível federal e local, no que diz respeito à permanência e conclusão de curso de graduação, particularmente dos que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Fundamenta-se, para isto, no PNAES, decreto nº 7.237, de 19 de julho de 2010.

Este programa efetiva-se por meio de ações que se desenvolvem nas seguintes áreas estratégicas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital;

cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, antiga Faculdade Medicina do Triângulo-FMTM, foi fundada em 1953, tendo o curso de graduação em medicina iniciado seus trabalhos em 1954. Criou em 1987, o curso de Pós-graduação Mestrado em Patologia humana. Desde 1987, também é oferecido o Curso de Aperfeiçoamento em Medicina Tropical com 10 vagas anuais, onde são recebidos alunos de toda a América Latina. No ano de 1989, foi implantado o curso de graduação em enfermagem. No ano de 1990 foi criado o CEFORES - Centro de Formação Especial em Saúde formando técnicos para atuar nos serviços de saúde.

Com o objetivo de propagar a qualidade de seu ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2000, implantou o curso de graduação em Biomedicina. Após seis anos, em 2006, através do REUNI – Reestruturação das Universidades Federais foi implantado os cursos de graduação em Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional e Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Português/Inglês.

Prosseguindo, em 2009, são abertos os cursos de graduação em Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática, Química, e bacharelado em Serviço Social. Em 2010, são abertos sete cursos de graduação em engenharia: Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química.

No campo da Pós-Graduação Lato Sensu a UFTM oferece dezenove Programas de Residência médica em diversas especialidades e dois cursos de Especialização. Em nível de Pós-graduação Strito Sensu são oferecidos cursos no campo de Mestrado (docente e profissional) e Doutorado em Patologia e em Medicina tropical e Infectologia.

Através de todo o desenvolvimento histórico da UFTM, nestes 57 anos de existência, há um enorme reconhecimento na esfera nacional e internacional em todas as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como missão “Atuar na geração, difusão, promoção de conhecimento e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sócio-econômico, cultural e tecnológico, proporcionando a melhoria da qualidade de vida da população”.

Como é de domínio público, a educação, no interior das universidades federais, passa por um processo de transformação, ou melhor, de reestruturação. Este processo de mudança nos faz refletir e repensar os rumos da educação: tanto os seus avanços, tendo como exemplo o desenvolvimento tecnológico, quanto os seus retrocessos, como a falta de investimentos na educação de base ou mesmo o público que não consegue ter acesso ao ensino superior público.

Neste contexto, observa-se, no caso, da UFTM, que um de seus requisitos é contribuir para o “desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico”. Assim, as políticas educacionais, historicamente conhecidas, sempre foram imbuídas de ideologias e formuladas por uma elite educacional; que a necessidade do governo, na contemporaneidade, volta-se para a formação e “recrutamento” de Capital Humano em prol do desenvolvimento de uma sociedade capitalista; que a responsabilidade do Estado na formulação, implementação e execução das políticas públicas volta-se para atender os que não conseguem inserir nas relações sociais de (re)produção, etc, ou seja, um Estado Neoliberal.

Concomitante a este processo de formação histórica e para chegarmos na implantação do Serviço Social na área da assistência estudantil da UFTM faremos um breve contexto histórico do Serviço Social brasileiro.

O Serviço Social no Brasil teve seu advento na década de 1930 em que o sistema capitalista fez elevar as expressões da questão social (fome, desemprego, prostituição, violência,

moradia, saúde precária, etc.). Esse advento também obtinha apoio da Igreja Católica, do Estado e da classe burguesa. Foi uma profissão em sua gênese totalmente feminina por se tratar de questões – o que a burguesia pensava – que necessitavam de um cariz maternal, religioso para a conformidade da realidade e manter a ordem.

Como as damas da sociedade burguesa possuíam esses requisitos elas atuavam com as expressões da questão social nas classes despossuidoras dos meios de produção ajudando, voluntariamente, o sistema capitalista para a alienação da população.

Nas décadas 1940-50 o Serviço Social era regido pela Igreja Católica com fundamentos na teoria de Santo Tomás de Aquino – caridade e benevolência. A burguesia e o Estado faziam com que o assistente social em sua atuação desenvolvesse uma consciência hegemônica na classe dominada fortalecendo a ideologia de que a realidade a qual eles estavam vivenciando era algo natural na sua vida; e que “Deus” havia lhe concebido como “uma cruz a ser carregada” para que no fim da sua trajetória pudesse estar livre e ir para o “céu” e viver em “paz” no “Reino de Deus”.

Na década de 1960, com o aumento das demandas do capitalismo, houve um aumento das expressões da questão social, assim o Brasil importou dos Estados Unidos da América o Serviço Social de grupo, de caso e de comunidade. Com isso os assistentes sociais começaram a refletir e ter uma visão mais crítica do Serviço Social.

Nesta época estávamos sob forte influência da política econômica desenvolvimentista em que o incentivo ao capital estrangeiro, investimento privado e público prevalecia nas relações econômicas do Brasil – plano de metas – com o presidente Juscelino Kubitschek, segundo Skidmore (1998, p. 203-4) “Em termos ideológicos, a estratégia econômica de Juscelino era centrada, e incluía intenso investimento público como também muitos incentivos para investimento privado”.

As estratégias de Juscelino – no final da década de 1950 e início da década de 1960 – começaram a surtir efeitos negativos no plano econômico o que se tornou causa para o golpe militar de 1964.

A poupança interna permanecia cronicamente baixa, mantendo assim também o investimento baixo. E o influxo esperado de capital estrangeiro para complementar o investimento nacional não era suficiente para erguer o investimento brasileiro ao nível necessário para o alto crescimento sustentado a longo prazo (SKIDMORE, 1998, p. 205).

Então, seus sucessores foram Jânio Quadros – permanecendo no poder pouquíssimo tempo e, em seguida, João Goulart – até o Golpe de 1964.

Neste período – década de 60 e 70 – o Serviço Social, segundo Netto (2005), no ciclo autocrático burguês houve avanços retrocessos-renovação do Serviço Social, reconceitualização profissional, reformismo, intenção de ruptura com o Serviço Social “tradicional” constatando em seu interior a heterogeneização profissional.

Na década de 1980, com o fim do regime militar em 1985, o assistente social começa a ter uma visão mais crítica, metodológica acerca do Serviço Social com a teoria marxista. No início dessa busca – década de 1960 e 1970 – foi de forma enviesada em que a teoria social de Marx vinha de leituras secundárias distorcendo a verdadeira crítica ao sistema capitalista vigente nesse período histórico.

Mas deve-se dar importância a essa busca devido ser a base para o aprofundamento dessa teoria. Por volta da década de 1980 esse terreno obtém uma busca incessante diretamente nos escritos de Karl Marx para a apreensão da realidade.

O Serviço Social – através dos encontros com a categoria profissional que acataram a reconceitualização do Serviço Social – tomaram como base o pluralismo na profissão respeitando a diversidade de teorias para a apreensão da realidade vivida na época. Os profissionais que buscaram a Teoria Social de Marx apreenderam a dialeticidade vivida nas relações sociais de produção.

Na década de 90, mais especificamente em 1993, foi terminado o projeto ético-político com o seu Código de Ética do assistente social. Este Código de Ética tem como primazia a teoria crítica, o trabalho coletivo e o compromisso com a classe trabalhadora. Remete o profissional assistente social a buscar historicamente os problemas estruturais da humanidade e especificamente a realidade, como por exemplo, as políticas neoliberais que desresponsabiliza o Estado perante as políticas públicas.

Devido às transformações geradas pelo sistema capitalista, o Serviço Social foi se especializando no trabalho como outras profissões até chegar à sua atuação na contemporaneidade.

Nesse sentido, as exigências contemporâneas para o exercício da profissão passam, fundamentalmente, por três dimensões: a) Consistente conhecimento teórico-metodológico; b) Realização dos compromissos ético-políticos estabelecidos pelo Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais; c) Capacitação técnico-operacional (SILVA, 2000, p. 111).

Como pensar o exercício profissional do(a) assistente social para a efetivação dos direitos sociais? De que forma o parecer social, a avaliação socioeconômica e outros instrumentais de trabalho do(a) assistente social poderá favorecer ou não o usuário de acordo com o fazer Profissional de cada profissional do Serviço Social? De que forma o profissional pode estar atualizando na sua profissão para os não-ditames da classe burguesa?

As respostas a essas perguntas serão dadas de acordo com o compromisso com o projeto ético-político Profissional do Serviço Social de cada profissional que atua na realidade na qual ele está inserido e na totalidade das relações sociais da humanidade.

Essas relações sociais – de acordo com o tema proposto – nos remetem a um contexto que nos mostra de forma clara a dialeticidade das relações sociais em que o(a) profissional assistente social possa atuar a favor ou não da classe estudantil conforme o seu perfil profissional.

Diante destas observações, até que ponto o Serviço Social, na área da educação, consegue, em seus processos de trabalho, desenvolver seu trabalho de forma ético-político visando a transformação da sociedade? Na sistematização do trabalho, como o assistente social consegue colocar em prática suas ações de forma a contribuir para a busca da efetivação e garantias de direitos e formação de cidadãos?

O PNAES, que atende, com verbas vindas do Governo Federal, a demanda discente das universidades federais, em particular, da UFTM, desde de 2008, já consegue efetivar os objetivos que estão propostos em seu decreto: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação? São apenas os jovens que tem o direito de ter acesso a educação superior e as políticas voltadas para as mesmas? Até que ponto trabalhar para minimizar as desigualdades sociais e regionais é ou não uma forma de equidade social?

Pretende-se responder, para esta pesquisa, as indagações no decorrer da análise dos dados empíricos. Desta forma, o trabalho no âmbito da educação visa estabelecer uma política pública, segundo o Reuni (Decreto 6.096/2007), tendo como objetivo garantir o acesso, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação em sistema presencial dos discentes em condições de vulnerabilidade socioeconômica com aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Considerando a abertura das Instituições de Ensino Superior – IFES e os investimentos nas já existentes, observa-se um número elevado de discentes vindos do sistema público de ensino e que necessitam entrar em universidades também públicas para continuar seus estudos, segundo

dados de pesquisa financiados pelo Governo Federal (Perfil dos discentes das Universidades Federais de 2010), sendo realizado por representantes destas instituições de ensino superior federal denominado Fórum de Pró-Reitores das Universidades Federais - FONAPRACE.

Segundo esta pesquisa, ao comparar com estes discentes dentro das universidades em seus primeiros períodos de graduação constatou-se que há um elevado índice de defasagem de ensino, lazer, cultura e até mesmo condições baixas de saúde, moradia, alimentação e outras expressões da questão social.

Neste quadro há uma necessidade de que se efetivem as metas instituídas pelo REUNI e pelo PNAES com ações desenvolvidas pelas universidades de nível federal em parceria com suas Pró-reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis e outros segmentos das instituições com propósitos e princípios afins para que os discentes possam ter condições de ter acesso, permanecer e concluir os seus estudos com preparação e formação tendo gratuidade do ensino; igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES; formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania; defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos; e pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central.

Como se pode observar é nesta realidade contraditória que se apresenta o trabalho profissional do assistente social. A partir desta base, a educação é considerada como política pública sob a responsabilidade do Estado e que o assistente social, como princípio ético e compromisso com a classe trabalhadora deve buscar a efetivação de acesso universal à Política Pública de Educação tendo, também, como referência a lei que regulamenta a profissão – Lei 8.662/93; o Código de Ética do Profissional Assistente Social de 1993; a lei Orgânica de Assistência Social – LOAS – lei 8742/93; Constituição Federal de 1988; a Política Nacional de Assistência Estudantil – PNAES; REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades Federais; a Lei Orgânica de Assistência Social – Lei 8742/93; o Regimento Interno da UFTM, o Código de Ética do Servidor Público Federal – decreto nº 1.171, de 22/06/94, e outras leis afins.

Estas leis demonstradas acima constituem um conjunto de parâmetros legais que buscam a efetivação dos direitos sociais referente ao Serviço Social na área da educação. E é nesta área que o trabalho do assistente social intervém na realidade dos discentes por meio de atendimentos que busquem os princípios éticos preconizados no Código de Ética do Profissional Assistente Social de 1993, buscam a garantia de uma intervenção digna e de respeito tendo uma visão de totalidade das relações sociais de produção e reprodução capitalista, onde o cidadão, que utiliza os serviços, seja sujeito de direito e protagonista das ações.

Na direção de expansão das Universidades Federais – IFES, sua expressão no âmbito da educação demonstra o aumento da comunidade discente em situação de vulnerabilidade social e ao mesmo tempo, esta comunidade também possui maior senso crítico no que se refere aos seus direitos através de cobranças e mobilizações acadêmicas.

É desta forma e com objetividade que se expressa a luta e o trabalho do assistente social, neste âmbito educacional, com o objetivo de efetivar o que propõe a política pública de educação em conjunto com a política nacional de assistência estudantil, ou seja, os direitos efetivados dos usuários deste segmento.

Para buscar a efetivação do que se propõe acima, o Serviço Social na área educacional foi implantado em janeiro de 2010, na UFTM, juntamente com o Núcleo de Assistência Estudantil – NAE, o qual, neste setor, também atende os discentes, por intermédio de uma



equipe multiprofissional, na área da saúde preventiva (fisioterapia, psicologia, enfermagem, medicina e apoio administrativo) e diretamente na ProACE (interpretes de libras, técnico em assuntos educacionais, apoio administrativo e pedagogia).

Até o primeiro bimestre de 2013, o Setor de Serviço Social da ProACE possui cinco modalidades de auxílios: alimentação, moradia, transporte urbano, transporte para cidades circunvizinhas, transporte para estágio curricular obrigatório não remunerado; e uma modalidade de Bolsa Permanência (os primeiros alunos contemplados estão em processo de avaliação). São atendidos 585 alunos na modalidade auxílio-alimentação, 158 alunos na modalidade auxílio-moradia, 258 alunos na modalidade auxílio-transporte urbano; 04 alunos com auxílio-transporte para cidades circunvizinhas, e 03 alunos com transporte para estágio curricular obrigatório não-remunerado.

Diante deste quadro atual da assistência estudantil, no universo educacional superior da UFTM, serão demonstrados os resultados parciais coletados para a conclusão da dissertação de mestrado referendada no início deste artigo.

De acordo com a devolutiva de 64 questionários, constatou-se que 25 são dos cursos noturnos (Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática, Geografia, Letras/Português/Espanhol Bacharelado em Serviço Social) e 39 são dos cursos diurnos (Bacharelado em Psicologia, Engenharia química, Engenharia ambiental, Engenharia alimentos, Engenharia civil e Engenharia elétrica, Enfermagem, Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e Medicina).

Conforme as grandes áreas do conhecimento estabelecidas pela CAPES e distribuídos os cursos existentes na UFTM, tem-se nesta coleta parcial dos dados, 05 alunos(as) das Ciências Biológicas (Ciências Biológicas); 06 alunos(as) das Ciências Exatas da Terra (Licenciatura em Química, Física e Matemática); 06 alunos(as) das Ciências Humanas (Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Psicologia); 08 alunos(as) das Ciências Sociais Aplicadas (Bacharelado em Serviço Social); 09 alunos(as) são das Engenharias (Engenharia química, Engenharia ambiental, Engenharia alimentos, Engenharia civil e Engenharia elétrica); 01 aluno(a) de Linguística, Letras e Artes (Licenciatura em Letras/Português/Espanhol); e 29 alunos(as) da Saúde (Enfermagem, Educação Física, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e Medicina).

Destes, 42 são do sexo feminino e 22 são do sexo masculino. Nas Ciências Biológicas há 03 estudantes do sexo feminino e 02 do sexo masculino, com total de 05 alunos(as); nas Ciências Exatas e da Terra há 04 alunas e 02 alunos, totalizando 06 alunos(as); nas Ciências Humanas há 02 alunas e 04 alunos, com total de 06 alunos(as); nas Ciências Sociais Aplicadas são 08 alunas; nas Engenharias são 03 alunas e 06 alunos, totalizando 09 alunos(as); na Linguística, Letras e Artes tem-se 01 aluna; e na Saúde são 21 alunas e 08 alunos, totalizando 29 alunos(as).

Quanto a idade, a mínima entre as idades são 18 anos e a máxima são 39 anos. Destes, há uma média de 22 anos entre os alunos(as) das áreas de conhecimento, tendo maior frequência a idade de 21 anos.

De acordo com o espaço de tempo escolhido para analisar os dados de pesquisa, ou seja, os alunos atendidos de 2008 a 2012 com o(s) auxílio(os), 10 estão no segundo período, 05 no terceiro período, 15 no quarto período, 04 no quinto período, 15 no sexto período, 09 no sétimo período e 06 no oitavo período.

A respeito da etnia declarada no questionário, 01 discente declarou etnia amarela, 39 declararam etnia branca, 16 declararam etnia parda, 06 declararam etnia preta e 02 escolheram etnia não declarada. Observa-se que a etnia branca declarada prevalece neste universo de pesquisa.

Prosseguindo com os dados parciais, observa-se que 18 alunos (as) são atendidos(as) com o auxílio alimentação, 15 com os auxílios alimentação/moradia, 09 com os auxílios alimentação/moradia/transporte urbano e 22 com os auxílios alimentação/transporte urbano.

Para pleitear o(s) auxílio(s), o aluno deve estar regularmente matriculado e frequentando os cursos presenciais de graduação da UFTM e precisa comprovar situação de vulnerabilidade socioeconômica e ser classificado nas classes E, D ou C. Desta forma, o aluno(a) deve participar em sessão de orientação coletiva com assistentes sociais, preencher no sítio da UFTM o Formulário de Avaliação socioeconômica, entregar a documentação comprobatória que subsidie a Avaliação Socioeconômica e agendar entrevista com os profissionais do Setor de Serviço Social. Assim há entrevista individual, visitas domiciliares e, após o deferimento do(s) auxílio(s) os estudantes assinam o Termo de Compromisso. Diante deste quadro, 19 aluno(as) são da classe C, 33 são da classe D e 12 são da classe E.

Quanto a formação, foi perguntado aos discentes, através do questionário, em qual instituição ele(a) cursou a maior do ensino fundamental e médio. Dos 64 questionários, 58 discentes estudaram na Rede Pública, 02 estudaram na Rede Particular com bolsa integral e 01 estudou na Rede Particular sem bolsa.

Referente a condição de moradia em Uberaba-MG, do total de respostas, 24 moram com a família; 03 possuem outra condição de moradia, tendo como exemplo casa cedida; 03 residem com parentes/amigos; 04 moram em pensão/pensionato; 27 residem em república; e 03 moram sozinho.

Para a categoria situação civil dos pais, 43 alunos responderam que seus pais são casados/união estável; 02 responderam que o pai é desconhecido; 02 possuem pai e mãe falecidos; 01 possui pai falecido; 14 responderam que seus pais são separados/divorciados; e 02 responderam que seus pais são separados/divorciados com pai falecido.

Para demonstrar os dados parciais foram tabuladas as perguntas abertas para obter um conhecimento prévio e análise futura dos dados no campo qualitativo. Assim, quanto ao primeira pergunta aberta, “Você tem conhecimento da Política Nacional de Assistência Estudantil na UFTM?”, 45 discentes responderam que sim; 05 responderam que não, 01 respondeu que conhece o estatuto da UFTM; 01 conhece os auxílios; 07 possuem conhecimento básico; 02 já ouviram falar. 01 não totalmente; 01 não, mas sabe que existe; e 01 nunca leu nada.

Para a segunda pergunta, “Como você identifica os auxílios alimentação/transporte/moradia na sua vida acadêmica? Por quê?”, 05 responderam que ajuda bastante; 01 considera como ajuda de custo; 01 considera como ajuda econômica e facilita a vida acadêmica; 01 ajuda na permanência; 01 ajuda na vida acadêmica; 01 ajuda a manter na faculdade; 02 consideram como apoio na vida acadêmica; 01 considera os auxílios complementares; 02 considera como contribuição para a permanência; 06 consideram os auxílios essenciais; 01 considera essencial e importante; 11 consideram de extrema importância; 01 relatou que facilitou o cotidiano acadêmico; 01 considera como fator determinante; e 01 considera os auxílios como fundamental.

Para a terceira questão “Você se vê sujeito de direitos perante as políticas de assistência estudantil na UFTM?”, 01 estudante não contemplou a pergunta; 01 estudante respondeu que “às vezes sim, às vezes não”; 02 estudantes responderam “claro”; 02 responderam “com certeza”; 01 respondeu que está “satisfeito”; 54 responderam que “sim”; e 03 responderam que “todos os alunão são”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste artigo é demonstrar previamente os dados parciais empíricos da pesquisa e a possibilidade da práxis, ou seja, através da pesquisa, com estes dados empíricos, é possível analisar como está se dando o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior,

bem como a implementação desta Política e o processo de trabalho do Serviço Social na área da educação superior fundamentado nas leis vigentes em que, de acordo com as competências e atribuições o assistente social, possui capacidade teórico-metodológica, prático-operativa e ético-política para propor diretrizes, planejar, orientar e coordenar ações referentes a educação desenvolvendo um trabalho de universalização de acesso aos bens, programas e serviços da instituição buscando a efetivação das leis educacionais de nível superior para que os alunos atendidos possam superar sua situação de vulnerabilidade e desenvolver uma participação em busca da emancipação.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, J. W. C. (Orgs). Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item. In: **XXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Ouro Preto, MG, Brasil**. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003\\_TR0201\\_0741.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0201_0741.pdf)>. Acesso em 05/04/2013

BRASIL. **Decreto 6.096** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.234** de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2011

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**. Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, M. B. M.. **Notas sobre o projeto Ético-Político do Serviço Social**. Coletânea de Leis. 4ª ed. Belo Horizonte: CRESS, 2006.

SILVA, M. L. L. **Um novo fazer profissional**. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: UnB, 2000. Mód. 4, p.111-124.

SKIDMORE, T. **Uma história do Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.



# A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA VIDA SOCIAL E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DILEMAS, LUTAS E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL CONTEMPORÂNEO

Cirlene Ap. Hilário de Oliveira da SILVA\*

Lesliane CAPUTI\*\*

## INTRODUÇÃO

A educação no bojo do Estado neoliberal, tem sido tratada como mercadoria - velada no discurso político de expansão do direito e democratização no acesso para todos, quando na verdade, tem sido estruturada uma política educacional voltada predominantemente (ainda que não na totalidade) para o mercado e não para a vida social, para a transformação da vida nesta sociedade de classes, como reflete Mészáros, no seu livro *“Educação para Além do Capital”* (2008). A educação superior tem sido alvo principal de mercado e produção de mais-valia, sendo potencializada para o fortalecimento do capital.

Neste interregno, delineamos nossas reflexões<sup>1</sup> partindo da singularidade de nossa realidade concreta no cotidiano do trabalho docente na educação superior, especificamente, na formação profissional em Serviço Social – espaço profissional que travamos lutas e resistências na defesa da educação comprometida com a vida social para além dos ditames do capital, uma educação libertadora, continuada, permanente, emancipadora, tal como a perspectiva marxiana, tratada por Mészáros, Freire, Gramsci entre outros, uma educação de qualidade, de fortalecimento da participação, da democracia, da liberdade e não fortalecimento do capital. Versamos a indignação frente à política educacional na sociedade contemporânea particularizada no contexto da realidade brasileira, a qual no âmago do capital financeiro, de mercadorização dos direitos sociais<sup>2</sup> e coisificação dos sujeitos, tem sido tratada como mais uma mercadoria geradora de mais valia - que via a imposição da ética neoliberal e do capital globalizado, está sendo estruturada, num contexto generalista, como mera transferência de conhecimentos, de alienação dos sujeitos sociais, numa perspectiva de (re)produção social e atenção ao mercado de trabalho, ao produtivismo, em detrimento da educação para a vida, para a formação profissional e social crítica destes sujeitos sociais, políticos e históricos.

O cenário de precarização da educação superior está circunscrito no desmonte do mundo do trabalho e tem seus rebatimentos na totalidade da vida social. Envolve a precarização da

---

\* Doutora em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: cirleneoliveira@terra.com.br

\*\* Docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM, Uberaba/MG. Doutoranda em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: lesliane@hotmail.com

<sup>1</sup> O presente texto é fruto das reflexões das autoras enquanto docentes no ensino superior e das respectivas linhas de pesquisas na área da Formação Profissional em Serviço Social. Logo, ideias centrais e extratos deste texto foram socializados em eventos científicos e debatidos com colegas da categoria profissional que comungam das reflexões aqui sintetizadas.

<sup>2</sup> Direitos estes que na conjuntura neoliberal tem se transfigurado como “serviços” sociais. Ver mais a este respeito em PEREIRA, L.D. A reação burguesa á crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós -1970. In *Revista Virtual Textos & Contextos*. n.5, nov. 2006.

educação na sua dimensão ontológica. Repercute no trabalho docente, na formação profissional; na prestação de serviços de qualidade á população, na unicidade do ensino, pesquisa e extensão, na produção qualitativa do conhecimento, enfim, no todo da sociedade que é marcada pela luta de classes, luta por acesso e ampliação dos direitos garantidos constitucionalmente (públicos) e não privados.

As consequências da reforma do Estado, rebatem em todas as esferas do tecido social, e certamente, nas profissões e no Serviço Social não é diferente.

## **EDUCAÇÃO - DILEMAS, LUTAS E DESAFIOS DO SERVIÇO SOCIAL CONTEMPORÂNEO**

A precarização da educação, e aqui nos referimos, mais especificamente, a educação superior, tem rebatimentos na formação profissional do assistente social, que no atual contexto encontra-se demandado e desafiado a fortalecer seu projeto de formação e ideário profissional, com posicionamento político em defesa da educação de qualidade, laica e como direito.

Calcada na perspectiva, acima disseminada, de educação como instrumento de transformação da vida social é que referendamos aqui, a concepção para a formação profissional, tendo-a como processo dialético, dinâmico, indissociável do exercício profissional e determinado socialmente no conjunto mais geral de uma dada formação social, que expressa, o contexto contraditório da lógica empregada no ensino superior hoje.

Portanto, é um projeto educacional que envolve educação permanente. Não se reduz, por exemplo, a um período de graduação. Trata-se de um espaço amplo de preparação científica de quadros de profissionais, uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa alicerçada na vertente crítica, capaz de propiciar ao/a profissional interpretação da realidade social no seu movimento estrutural e conjuntural, intervenção profissional com o propósito de emancipação dos sujeitos sociais.

A formação profissional, a nosso ver, deve ser entendida como processo que incorpora as contradições sociais historicamente dadas, e que no contexto da divisão social e técnica do trabalho, luta e legitimam ações que respondem às demandas sociais e profissionais postas na sociedade capitalista, e que nesta conjectura, tem a educação como pauta de luta, enfrentamentos, resistência. É neste sentido, que coerente com o projeto ético-político da profissão, delinea-se a educação que podemos dizer “almejada” pelo Serviço Social.

Assim, indagamos: o que significa lutar, resistir e construir uma educação para vida, para construção de novas relações sociais, que não a vivida voltada para a reprodução, para fortalecimento do mercado, do poder econômico, enfim do capital? Trata-se de luta por um mundo diferente deste que estamos imersos num processo de globalização econômica que além de reproduzir o capital e (re)concentrar a riqueza, produz e reproduz desemprego, fome, violência, desumaniza e aliena os trabalhadores. Que importância pode ter a educação nestes tempos na sociedade brasileira? Lutamos para que a educação tenha primazia nos debates e no campo dos direitos, por acreditarmos que com educação de qualidade e para vida, há possibilidade de outra ordem social. Via educação é possível transformações.

Acreditamos na perspectiva de construção coletiva de estratégias para transformação social (política, econômica, cultural), para o desamarre da lógica do capitalismo imperante. A luta e resistência do Serviço Social trazem no debate político e ético o compromisso com a classe trabalhadora. Pauta-se na compreensão da educação como um processo de emancipação dos seres humanos, como ato de conhecimento, ato político, de formação continuada e permanente. A educação como direito universalizado e não uma educação bancária, descolada da linguagem,

da necessidade concreta da vida social. Referimo-nos a educação que capacita para a vida, para a liberdade, para leituras críticas e conscientes da realidade e não como treinamento de sujeitos para serem consumidores de mercadorias.

Defendemos uma educação com entendimento de que estudo é trabalho, é arte, é política, é neuro-físico, é intelectual, é construção de consciência de classe. É pensar, concorde Gramsci (2006) a educação sem a separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*. É resgatar o eixo estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias, o que requer pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano na sua totalidade que, conforme Mészáros (2008, p. 09) “exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”.

Com base em autores marxistas, marxianos e no próprio Marx, entendemos a educação como um processo de aprendizagem permanente de nossa própria vida e que via ela superamos os obstáculos da realidade e transformamos o trabalhador em agente político, que pensa, age, e usa a palavra e o conhecimento como arma para transformar o mundo. A nosso ver, todos os homens<sup>3</sup> mediante o processo de educação libertadora são capazes de pensar e concorde Gramsci de se tornar em condições de escolher seus dirigentes ou mesmo de se tornar também um dirigente.

A educação (escola) deve ser universalizada, para todos! (mas não no contexto de mercantilização como o cenário contemporâneo tem nos mostrados). Tem como função fazer com que as pessoas que saiam dela tenham condições de ser governantes.

Para Gramsci a escola (educação) deve ser igual para todos, ou seja, sem divisão entre profissionalizante ou clássico ou como nos dias atuais, podemos entender, sem a divisão entre presencial, à distancia, semipresencial, pública ou privada, profissionalizante, técnico ou superior alimentando a desigualdade social, a divisão de classes e limitando acessos a classe trabalhadora por exemplo. Assistimos à classe trabalhadora (quando tem acesso a educação/escola) inserida num espaço educacional seja qual for o nível (infantil, fundamental, superior, profissionalizante) precarizado enquanto a burguesia está nas melhores escolas. É notória a divisão entre *homo sapiens* e *homo faber* na sociedade capitalista e tão logo na sociedade brasileira.

Neste sentido, defendemos uma educação que transcenda a educação apenas para uma determinada função social específica e cristalizadora no mundo do trabalho. E nos debruçamos no pensamento de Gramsci (2006, p. 19) que diz que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” ou têm a consciência incorporada como intelectual, já que vivemos num mundo em que a profundidade da intelectualidade de cada indivíduo se multiplica com as especializações e aperfeiçoamentos resultantes das instituições escolares de diversos graus, ou seja, do acesso a educação permanente, que na lógica do capital é limitada com objetivo obviamente de manter o trabalhador manipulado, alienado, “no seu lugar”. (Mészáros, 2008, p.49).

Contra a concepção estreita da educação e da vida intelectual, enfaticamente temos em Gramsci, que:

[...] não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*. [...] todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade;

---

<sup>3</sup> Parafraseando Benatti e Caputi (2010, p.385) “ao utilizarmos a terminologia homem não estamos concebendo-a de forma machista e singular no âmbito da discussão de gênero, mas assim, como Netto e Braz (2006) estamos entendendo-o como parte do gênero humano”.

ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (Gramsci, 2006, p. 53).

Logo, temos que a educação pode ser um instrumento de manutenção ou de transformação social, conforme os pressupostos, os conceitos que a fundamentam e direcionam na trajetória social, histórica e política.

Para Coutinho (2011, p13), o papel da educação visa às relações sociais, assim, pode contribuir tanto com a manutenção da hegemonia da sociedade vigente, quando ajusta os indivíduos à ordem social por meio do saber elitista e do discurso homogêneo, reproduzindo a ideologia dominante, ocultando as contradições, como, por outro lado, pode colaborar com a transformação dessa sociedade conservadora e autoritária, pois a educação pode possibilitar a tomada de consciência, a desocultação dessas contradições e a construção de uma contra-hegemonia.

Essa construção contra-hegemônica coincide com a passagem “gramsciana” da consciência da necessidade para a consciência da liberdade. Portanto, com o processo educativo pode-se vencer essas contradições e criar a autonomia tanto dos indivíduos como da classe dos trabalhadores.

Assim, essa nova hegemonia de caráter organizativo, de consciência de classe, só é possível quando a educação eleva os sujeitos do senso comum para o senso de criticidade da realidade, passando para o momento do pensar politicamente. Por isso, na sociedade não há espaço para uma educação neutra e dessa forma ela se apresenta como uma relação hegemônica.

Vale dizer, também concorde Coutinho (2011) que a dimensão educativa, na situação da sociedade regulada (sociedade comunista), passa a ter uma grande participação nas relações hegemônicas, pois a função coercitiva da hegemonia nessa sociedade é utilizada somente em última instância. E assim, a educação tem como objetivo maior reafirmar a prática desocultadora das contradições presentes nas relações sociais na sociedade capitalista. Porém, entendida como elemento de transformação social, a educação constitui um processo de hegemonia, isto é, uma prática social transpassada pelos conflitos fundamentais da sociedade. A *práxis* educativa é, portanto, um momento importante da disputa pela hegemonia na sociedade.

Gramsci tinha uma concepção de educação como atividade que elevaria as massas trabalhadoras a um patamar moral, intelectual e cultural capaz de elaborar suas próprias ideologias ou visões de mundo e, com base nelas, empunhar o imperativo da revolução.

No pensamento freiriano é central a ideia de que somos seres em relação com o outro e com o mundo, criamos e recriamos cultura num processo contínuo e coletivo de ação-reflexão, de conscientização. A educação é dialógica, mediatizada pelo conhecimento e o ato educativo é profundamente político, o que reafirma a necessidade da educação permanente compreendida no contexto histórico, político e econômico, considerando as transformações societárias e os interesses vigentes das classes sociais, tendo em vista que estas transformações vêm influenciando o trabalho e a educação o século XXI.

Desse modo, mencionando Fernandes (2009, 527) tomamos como referência a educação permanente por compreender, também, que sua raiz está plantada por princípios éticos e políticos da profissão de Serviço Social, direcionando assim, a edificação de uma sociedade em que prevaleça a “[...] justiça social e a emancipação humana, em que a razão técnica não predomine e não subestime a consciência crítica de sujeitos dotados de desejo e de conhecimentos, capazes de refletir sobre seus atos”.

Reiterando a perspectiva de Mézáros na defesa pela educação no sentido da emancipação humana e não a educação como mera transferência de conhecimentos, de



informação e voltada para a produção de capital e na lógica de mercado, temos que a educação como processo contínuo de aprendizagem se situa para além das instituições educacionais formais, mas a educação para a vida.

[...] esses processos (*educação para a vida*<sup>4</sup>) não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com a quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. (Mészáros, 2008, p. 53).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para as considerações finais, reiteramos a necessidade da educação para a emancipação e desenvolvimento humano-social de uma nação global, educação enquanto aprendizagem para a vida e não uma educação pautada na razão instrumental ou mercadológica. A nosso ver, para uma sociedade evoluir e se desenvolver, seus integrantes devem primeiramente se emancipar das forças que os conduzem e os oprimem e não ao contrário como assistimos o desenvolvimento na sociedade capitalista contemporânea.

Para tanto, faz-se necessário a negação da educação nos moldes capitalistas, mas para além da negação. Concorde Mészáros (2008), é imperativo criar estratégias, alternativas para uma educação que propicie de fato a cisão crítica da realidade; a conscientização e emancipação dos sujeitos.

Necessitamos [...] de uma atividade de contrainternalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação, [...] que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe. (MÉSZÁROS, 2008, p. 56)

Entendemos que via luta coletiva há possibilidades de educação para materialização do projeto de uma nova ordem societária, afinal, é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (Mészáros, 2008, p. 27)

## REFERÊNCIAS

BENATTI, L.P.S.; CAPUTI, L. Serviço Social e Trabalho: lutas e estratégias frente à precarização na formação profissional. *In: Trabalho, Saúde e Serviço Social: textos apresentados no VII Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca e V Seminário O trabalho em debate*. 1aed. Curitiba: CRV, 2010, Co-edição UNESP, FHDSS, Campus de Franca.

COUTINHO, C.R. **Estado, Educação e a Hegemonia dos Trabalhadores.** *In: Anais IV Seminário Científico Internacional Teoria Política do Socialismo: Antonio Gramsci: A periferia e os subalternos.* UNESP, Marília/SP, 2011.

FERNANDES, R.M.C. (Re) valorização da educação permanente. In: Direitos, Ética e Serviço Social. **Revista Serviço Social & Sociedade** nº 99 Jul/Set São Paulo: Cortez Editora 2009. p. 518 a 539.

---

<sup>4</sup> Grifos nosso.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Caderno 12.** Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 4º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martin Fontes, 1983.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

NETTO, J.P. ; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 1)

PEREIRA, L.D. Mercantilização do Ensino Superior e a formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? *In Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social.* Ano 3, n. 6, abril de 2007 ISSN – 1807-698X. Disponível em <http://www.assistentessocial.com.br>

\_\_\_\_\_. A reação burguesa á crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós -1970. In: **Revista Virtual Textos & Contextos.** n.5, nov. 2006.

SOUZA, A.I. **Paulo Freire: vida e obra.** 2º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010

# DIFERENTES MODALIDADES DE ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Cirlene Ap. Hilário da Silva OLIVEIRA\*

Élidi Cristina TINTI\*\*

Fabiana de Barros BUENO\*\*\*

Letícia Terra PEREIRA\*\*\*\*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada pelas autoras sobre as diferentes modalidades de ensino superior existentes hoje no Brasil, situando a formação em Serviço Social no atual contexto da educação brasileira.

Tem como objetivo discutir a atual configuração das modalidades de ensino superior com ênfase no ensino à distância, o qual se apresenta hoje como fonte de críticas e, de outro lado, de grande adesão, considerando-se a lógica de mercado que tem feito parte das relações de ensino atuais.

Uma análise sobre a construção do ensino superior no Brasil e sobre as reformas pelas quais esta área passou ao longo da história do país nos permite dizer que a educação superior foi vista de diferentes modos, dependendo do contexto político e, conseqüentemente, dos interesses do capital e do Estado.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR E MODALIDADES DE ENSINO

A educação superior é considerada o nível de ensino mais elevado entre as modalidades de educação no Brasil, estando anteriores a ela o ensino fundamental e o ensino médio. A procura pela educação superior no Brasil tem aumentado ao longo dos anos e é oferecida por instituições universitárias públicas ou privadas.

A Lei nº 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação (LDB) nacional, em seu artigo 43, pontua como sendo finalidades do ensino superior:

- Estimular a criação cultural, o espírito científico e o pensamento reflexivo dos estudantes;
- Formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimento e conseqüentemente aptos a participarem no desenvolvimento da sociedade brasileira;
- Incentivar a pesquisa e a iniciação científica;

---

\* Doutora em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: cirleneoliveira@terra.com.br

\*\* Mestranda em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Assistente social da Fundação CASA. Ribeirão Preto/SP. E-mail: tinaect@yahoo.com.br.

\*\*\* Mestranda em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: fabiana\_bbueno@hotmail.com.

\*\*\*\* Doutoranda em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: leticia\_terra\_pereira@yahoo.com.br.

- Divulgar os conhecimentos e o saber através das publicações e outros meios de comunicação;
- Suscitar o desejo pelo contínuo aperfeiçoamento cultural e profissional;
- Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente;
- E, por fim, promover a extensão, aberta à participação da população e da comunidade em geral. (BRASIL, 2005).

E em seu artigo 44 traz 04 (quatro) modalidades de cursos superiores:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Os cursos sequenciais, como previsto na LDB, são organizados por campo de saber, em diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. De acordo com o artigo 3º da Lei nº 9.394/96, podem ser de formação específica, com a obtenção do diploma ao final do curso, ou de formação complementar, com a emissão de um certificado no ato de sua conclusão, como aparece na citação abaixo

Os cursos sequenciais são de dois tipos:

I – cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma;

II – cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado.

Os cursos de graduação são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Conferem diploma aos concluintes e podem ser classificados em: bacharelado, licenciatura e tecnólogo.

O bacharelado pode ser iniciado somente após o ensino médio ter sido concluído e corresponde a varias áreas da educação. Normalmente duram de quatro a seis anos, com exceção dos cursos tecnológicos que tendem a durar de quatro a cinco semestres.

A licenciatura, assim como o bacharelado, também pode ser iniciada após a conclusão do ensino médio, no entanto, direciona os alunos a serem apenas profissionais da área de educação, sendo professores de ensino infantil, fundamental e médio.

A graduação tecnológica confere grau de tecnólogo ao concluinte. São conhecidos também como curso de curta duração ou curso de dois anos e, muitos destes são encontrados na modalidade de ensino à distância.

Segundo a Resolução CNE/CP 3, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2002, os cursos de educação profissional de nível tecnológico são designados como cursos superiores de tecnologia e devem

I- incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II- incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III- desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV- propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V- promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI- adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII- garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Os cursos de pós-graduação são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino que os oferecem. São disponibilizados nas modalidades: *lato sensu*, como as especializações e os MBA's (Master Business Administration), e *stricto sensu*, direcionado para a área científica e acadêmica relacionada à pesquisa, abarcando o mestrado e o doutorado.

De acordo com o Portal MEC (online)

Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais (nos quais se incluem os cursos designados como MBA - Master Business Administration), oferecidos por instituições de ensino superior, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância podem ser ofertados por instituições de educação superior, desde que possuam credenciamento para educação a distância.

Com relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, estes são sujeitos à autorização e reconhecimento das instituições previstas na Resolução CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001.

Retomando os cursos de ensino superior, temos os de extensão, abertos aos candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino e conferem apenas certificados aos concluintes.

Os cursos de extensão não são

[...] necessariamente, de pós-graduação já que são oferecidos tanto para alunos formados, como os que estão em formação ou que ainda não tenham entrado para a universidade. Ou seja, diferentemente dos demais cursos, a extensão universitária não tem como pré-requisito a graduação em curso superior para que os interessados possam se matricular em um dos inúmeros programas oferecidos pelas mais de 2.300 IES espalhadas pelo país. Como são abertos à sociedade, qualquer pessoa pode se inscrever desde que atenda os pré-requisitos estipulados pelas próprias instituições (Portal Brasil, online).

Esses cinco tipos de cursos superiores são ministrados em instituições diversas, como as universidades, os centros universitários e as faculdades. Existem ainda outras denominações, como institutos superiores, escolas superiores e faculdades integradas, por exemplo.

Como explicitado anteriormente, as instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas. As públicas são criadas e mantidas pelo poder público nas três esferas – federal, estadual e municipal. Aquelas de caráter privado são criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado, com ou sem fins lucrativos.

Nas instituições públicas, o ensino superior de graduação e pós-graduação *stricto sensu* é gratuito, por força de norma constitucional. Já em relação à pós-graduação *lato sensu*, algumas dessas instituições cobram mensalidades de seus alunos, o que é objeto de crítica e pode constituir prática de duvidosa legalidade.

No que se refere às instituições privadas, há cobrança de mensalidades tanto na graduação como na pós-graduação. Considerando a existência de uma grande amplitude de valores, alunos de diferentes setores sociais têm acesso ao ensino superior oferecido por essas instituições.

Além disso, existem programas de incentivo (bolsas de estudo) oferecidos tanto pelo governo federal, na forma do ProUni (Programa Universidade para Todos), como pelos governos estaduais - Programa Escola da Família em São Paulo, por exemplo. Algumas instituições possuem ainda programas internos de bolsas de estudo.

Existe hoje uma ampla oferta de cursos de graduação noturnos, que permitem aos alunos já inseridos no mercado de trabalho (que em sua maioria exercem suas atividades profissionais durante o dia) frequentar o ensino superior; paradoxalmente, porém, essa oferta concentra-se principalmente nas instituições privadas, embora nos últimos anos venha se registrando uma movimentação do sistema público para incremento da oferta de vagas em cursos noturnos.

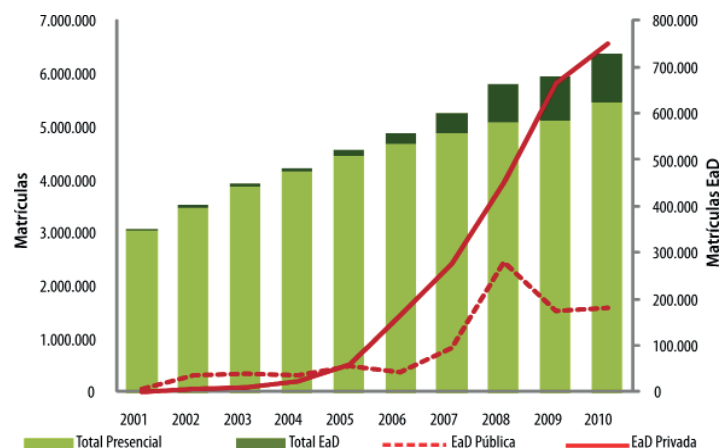
Em se tratando da proposta deste estudo, as modalidades de ensino superior mais encontradas nos artigos pesquisados foram: presencial e à distância. No entanto, não podemos desconsiderar a existência da modalidade semi-presencial, presente em algumas instituições.

A modalidade presencial é aquela que exige a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações.

Já o ensino à distância (EaD) se configura em uma modalidade de educação na qual os processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

De acordo com o gráfico a seguir, pode-se observar que houve uma expansão significativa no número de matrículas à distância no período de 2005 a 2009.

### Evolução do número de matrículas de Graduação por modalidade de ensino e do número de matrículas a distância públicas e privadas – Brasil – 2001 – 2010



Fonte: MEC/Inep

## UM POUCO DE HISTÓRIA

Para analisar o ensino superior no Brasil, faz-se necessário um retorno ao período compreendido entre meados dos anos de 1930, quando foi criado o Ministério da Educação, além de conquistas em outros campos das políticas públicas, mas que, não menos importantes, não são objetos de estudo do presente artigo.

A Constituição Federal de 1934 trouxe o ideário do direito à educação, tendo sido promulgada durante o governo de Getúlio Vargas, que se inspirou na Itália e na Alemanha para implantação do sistema educacional brasileiro.

Concomitantemente no final da década de 1930 foi criada a primeira escola de Serviço Social do Brasil. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi palco da implantação do primeiro curso e logo em seguida a PUC do Rio de Janeiro. A formação profissional era baseada na doutrina social da Igreja Católica, voltada para uma perspectiva positivista.

Em meados da década de 1940, no governo de Getúlio Vargas, o Serviço Social sofreu influência franco-belga e posteriormente dos Estados Unidos, o que embasou a formação e prática dos profissionais que concluíram o curso neste período. A influência do pensamento norte-americano tinha como perspectiva a concepção funcionalista da sociedade, a qual objetivava integrar o indivíduo ao meio.

Segundo Yamamoto,

O pensamento conservador é incorporado pelo Serviço Social em sua trajetória intelectual: passa da influência do conservadorismo europeu, franco-belga, em seus primórdios, para a sociologia conservadora norte-americana nos anos 40 (IAMAMOTO, 1992, p.169).

A década de 1950 foi marcada pela perspectiva metodologista-técnica, com ênfase no desenvolvimentismo, prioridade do governo do presidente Juscelino Kubitschek. Os assistentes sociais, assim, “eram capacitados para executarem programas sociais que viabilizassem respostas modernizantes, inerentes à efetivação do modelo desenvolvimentista adotado no país” (Oliveira, p. 5, online).

Já no Governo Militar, mesmo com toda a repressão e autoritarismo característico do regime no país, houve uma expansão das universidades federais. No âmbito do Serviço Social, tanto na América Latina como no Brasil, profissionais, estudantes e docentes começaram a questionar o conservadorismo da profissão, embasados em uma perspectiva crítica.

O “Movimento de Reconceitualização”, iniciado na década de 1960, propôs reflexões sobre o reconhecimento da dimensão política da profissão e a negação do espaço institucional. Nas décadas seguintes, os estudos de Antônio Gramsci auxiliaram na compreensão de conceitos como “Estado ampliado” como um espaço de contradições e de luta de classes, possibilitando reflexões mais críticas sobre o desenvolvimento da prática profissional. A introdução das ideias de Karl Marx possibilitou um repensar da ação dos assistentes sociais visando uma luta constante pela construção de uma sociedade mais justa e sem exploração de classe.

No Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso houve uma expansão do setor privado e a educação passou a ser vista como “serviço” público, podendo conseqüentemente ser privado. Além da educação, a saúde e a previdência social também passaram a ser consideradas como “serviço”, em que o cidadão é mero “consumidor”. Desta forma, o acesso a estes “serviços” se restringem àqueles que podem pagar.

Em 1995 um plano estratégico [...] define a educação – e demais áreas sociais – como uma atividade não exclusiva do Estado e indica que a produção e execução dos serviços sociais devem ficar sob a responsabilidade das instituições privadas ou públicas não estatais (PEREIRA, 2009, p. 271).

No Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva observou-se um “convite” à comunidade para participar da política educacional, sendo criados programas para legitimarem esta chamada. O ProUni, a Lei de Inovação Tecnológica, a EaD e a parceria público-privado são alguns exemplos. Neste mesmo período houve uma ampliação significativa das EaD’s, como via lucrativa para a expansão capitalista e formação de intelectuais necessários à ordem burguesa. “Constata-se a abertura da educação superior como um amplo e lucrativo campo de exploração para grandes grupos empresariais” (PEREIRA, 2009, p. 269).

Neste governo, predominou-se a *mercadoria-educação* entendida como uma forma.

[...] de privatizar o “serviço” educação, alvo do empresariado do ensino, interessado na organização do setor como atividade comercial. Não interessa a esta nova burguesia de serviços a existência de qualquer mecanismo de controle estatal sobre o campo educacional. Suas propostas estariam, portanto, em total acordo com os pressupostos do neoliberalismo: desregulamentação estatal e livre-ação das “forças do mercado” (MINTO, p.1246, online).

O discurso capitalista identifica a participação do setor privado presencial (ProUni), a participação dos setores público e privado no ensino à distância, a reestruturação do sistema público (REUNI) e o reforço nas universidades públicas da parceria público-privada.

Segundo pesquisa realizada por Pereira (2009) em um total de 85.152 vagas oferecidas nos cursos de Serviço Social do Brasil, 38.532 são na modalidade presencial e 46.620 na modalidade à distância.

Uma crítica que se faz a esse elevado crescimento das EaDs é sobre a precarização do ensino e da docência, entendendo a universidade como uma “fábrica de diplomas” dentro da lógica neoliberal marcadamente mercadológica, com o acúmulo de declarações em detrimento da formação de profissionais e pesquisadores.

Dentro desta perspectiva, a lógica é a de que o mercado democratiza o acesso e a inovação tecnológica é tida como meio e finalidade da educação (KOIKE, 2009).

O Serviço Social, enquanto profissão orientada por uma perspectiva teórico-metodológica crítica e tendo como premissa o projeto ético-político da profissão, se encontra preparado para atuar no âmbito da educação superior, incentivando nos alunos o movimento de curiosidade intelectual, a busca contínua do conhecimento, do compromisso, da alegria e da responsabilidade (Isoldi, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mundialização do capital trouxe significativas mudanças na condução da política educacional dos países, principalmente no que tange à educação superior, configurando uma dinâmica também observada do Brasil.

Pode-se dizer que existe um número cada vez maior de iniciativas que aumentam o poder do mercado na comercialização da educação no setor de serviços, os quais eram de prerrogativa exclusiva do Estado e que vêm sendo desregulamentados, mercantilizando e privatizando as universidades públicas brasileiras.

Esse processo rebateu diretamente no Serviço Social, com o aumento de cursos oferecidos em todo o Brasil, a proliferação de cursos de baixo custo e à distância, os quais aparecem como uma das principais características de laicização e empresariamento dos cursos de Serviço Social.

Essa conjuntura se materializa dentro das salas de aula, com cursos de baixa qualidade, superlotados e com professores mal remunerados, comprometendo seriamente a formação dos alunos e o exercício da docência.



De acordo com Pereira (2008), em menos de uma década, o perfil dos profissionais assistentes sociais estará transformado. Isso porque sua formação profissional estará baseada no ensino à distância, aligeirado e mercantilizado, dificultando a apreensão por parte dos alunos de questões relativas à importância de uma postura ética e alicerçada em parâmetros teórico-metodológicos críticos.

Além disso, o ensino à distância cria uma nova figura do professor: o “tutor”, desconsiderando a riqueza das dimensões fundamentais previstas na LDB que são, além do ensino, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. E é por meio do tripé da universidade (ensino-pesquisa-extensão) pública, gratuita e de qualidade, que podemos contribuir para formar profissionais críticos e capazes de intervir na realidade social.

Em setembro de 2009, diante da ampliação dos cursos de Serviço Social à distância, e as entidades de organização da categoria: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), manifestaram-se contrários a formação profissional à distância. Explicitaram sua opinião em “Moção de Repúdio”, pautada na defesa intransigente do ensino público, gratuito e de qualidade, por entenderem que esta modalidade de ensino se manifesta de forma precarizada.

Isoldi (2010) trouxe reflexões brilhantes que devemos fazer no cotidiano profissional, seja exercendo a docência ou atuando nos espaços sócio-ocupacionais. Apontamentos que dizem respeito à materialidade do Código de Ética na dimensão formativa do profissional, no âmbito da docência, por exemplo, possibilitando a redefinição de crenças e valores dos alunos.

O espaço e ambiente universitários são importantes como campo de troca de ideias, vivências e desconstruções de conceitos e preconceitos. São espaços para responder, ou pelo menos inicialmente refletir, sobre questões polêmicas colocadas pelos alunos. Para tanto

[...] é preciso estudar muito, ler o jornal todos os dias, silenciar para poder escutar, saber usar a palavra, fechar os olhos para poder enxergar, participar dos movimentos da categoria e dos trabalhadores, sonhar e buscar justiça, verdade e felicidade! (ISOLDI, 2010, p. 748).

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. Carta aberta aos/às estudantes de EaD do Brasil. **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Gestão Reafirmar conquistas e permanecer na luta (2011-2012). Junho de 2011.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.

BOURGUIGNON, J. A. A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 46-54 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 24 de set de 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº1**, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós graduação lato senso, em nível de especialização.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 3**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES nº1**, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

\_\_\_\_\_. Portal. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/pos-graduacao/extensao>> Acesso em: 24 de set de 2012.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Divulgação dos principais dados do Censo da Educação Superior 2010. Outubro 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; CONSELHOS REGIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL. **Moção de Repúdio**. Aprovada na Plenária Final do 38º Encontro Nacional CFESS/ CRESS. Campo Grande/ MS, set, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior**: 2010 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

LARA, R. Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 73-82 2007.

MINTO, L. W. **Governo Lula e “Reforma Universitária”: presença e controle do capital no ensino superior**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a15.pdf>> Acesso em: 25 de set de 2012

OLIVEIRA, C. A. H. S. Formação profissional em Serviço Social “velhos” e novos tempos. ... constantes desafios In: **Revista Serviço Social e Realidade**, v.13, n.2. Franca: UNESP, 2004.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul/dez 2009.

SANTOS, F. H. C. **Mercantilização do ensino Superior e o Serviço Social brasileiro**. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282010000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000200011)> Acesso em: 25 de set de 2012.

SETUBAL, A. A. Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 64-72 2007.

SPOSATI, A. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 15-25 2007.

# AGNES HELLER, COTIDIANO E INDIVIDUALIDADE - UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA<sup>1</sup>

Renato Tadeu VERONEZE\*

## INTRODUÇÃO

Partindo de uma revisão bibliográfica nos escritos de Agnes Heller, compreendido entre os anos de 1956 a 1978, buscamos apurar a essência filosófica do seu pensamento, portanto, o objetivo central deste artigo é refletir sobre a contribuição do pensamento dessa filósofa húngara no âmbito da formação e da práxis profissional do/a assistente social.

A utilização do pensamento de Agnes Heller no âmbito do Serviço Social brasileiro remonta aos idos de 1980/1990, tendo como premissa a inserção do referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo de cariz marxista para a formação e atuação profissional do/a assistente social.

Deste modo, a formação ético-político-profissional deixou de ser referendada pela matriz teórica conservadora neotomista, funcionalista-positivista e funcionalista, para assumir uma proposta histórico-crítica, propositiva e revolucionária, incorporando, sobretudo, na aurora da década de 1990, a *ontologia do ser social* ao seu referencial teórico-metodológico e filosófico, sobretudo, para romper definitivamente com os valores tradicionais conservadores e das contradições internas à profissão, buscando uma nova visão de mundo e de humano.

Esta reviravolta no modo de pensar, fazer e agir da profissão, fez com que os/as assistentes sociais passassem a enxergar a vida social em suas contradições, ou seja, inscrita no campo das desigualdades sociais, causadas principalmente pelas grandes transformações do mundo contemporâneo, da consolidação e do avanço da sociedade regida pela lógica do capital, do modo de produção capitalista e da luta de classes.

Subsidiado pelas categorias ontológicas do ser social e da Teoria Social de Marx, os novos parâmetros para a formação e atuação profissional do/a assistente social foram pautados em valores universais de liberdade, democracia, respeito aos Direitos Humanos, de justiça e equidade social, na luta contra qualquer forma de arbítrio, preconceito e discriminação, enfim, valores que espelham os princípios emancipadores segundo Marx.

Estes princípios, construídos histórica e socialmente no interior da profissão, foram inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 e se consolidaram enquanto proposta ético-política, na luta por uma nova sociabilidade e na defesa intransigente dos direitos humanos e sociais e da classe trabalhadora.

O novo Código de Ética não somente estabelecia normas e regras para a conduta profissional, mas também trazia em si, princípios norteadores para a práxis profissional, tendo a liberdade enquanto valor ético-político central.

Este novos pressupostos possibilitaram enxergar homens e mulheres, enquanto

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultante de nossa dissertação de mestrado em Serviço Social pela PUC/SP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Martinelli, que tem como título **Agnes Heller, indivíduo e ontologia social: fundamentos para a consciência ética e política do ser social**. São Paulo: PUC, 2013.

\* Doutorando do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo/SP. Docente do Curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG. E-mail: rtveroneze@hotmail.com

sujeitos<sup>2</sup> sociais que, diariamente, são violentados pelo processo de industrialização, pela vida mercantilizada, pela mecanização e globalização das relações sociais, pela competitividade e imediatividade da vida social e pelo consumismo e individualismo exacerbados, sendo cada vez mais transformados em *coisa* (coisificados) e/ou em mercadorias (reificados).

Nesse processo, as relações sociais acabam por serem produzidas e reproduzidas de forma alienadas, alienantes e de exploração, geradas substancialmente pela lei do “mais forte”, do “mais rápido”, do “descartável”. Essa violência e autoviolência na vida social contribui para gerar uma auto-fragelação paranoica que, em outras palavras, impulsionam homens e as mulheres a serem vítimas de si mesmo.

Deste modo, através de experiências empíricas no universo da sala de aula, buscamos construir um referencial didático/pedagógico para a tomada de consciência ética e política dos sujeitos sociais em formação, sobretudo, reconhecendo a condição de individualidade enquanto categoria *sine qua non* para a consciência ética e política do ser social.

Portanto, ao buscar uma contribuição para o entendimento das contradições da vida social, dos sujeitos sociais e para a reflexão dos referenciais teórico-metodológicos que alimentam a formação e a práxis social e profissional do/a assistente social, é que propomos algumas reflexões sobre a ontologia do ser social, pautada na perspectiva marxista de Agnes Heller, tendo como base nossas experiências profissionais enquanto docente do curso de Serviço Social.

## PARA UMA PRÁXIS PROFISSIONAL

As discussões no âmbito do Serviço Social brasileiro nos anos de 1980 e 1990 apontavam para a necessidade de construir um projeto de formação e atuação profissional que desce conta das transformações da vida cotidiana nos últimos tempos. A densidade provocada pelas contradições da lógica capitalista e as mudanças sociopolíticas da sociedade brasileira naquele período, fomentavam a constituição de novas propostas profissionais aos novos desafios e que vislumbassem alternativas éticas e políticas fundamentadas no protagonismo dos sujeitos sociais. (IAMAMOTO, 2005).

Naquele período, as condições sócio-históricas da sociedade brasileira contribuíam satisfatoriamente para a construção dos pilares para uma formação e atuação profissional do Serviço Social - teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa - com base na Teoria Social de Marx.

Histórica e coletivamente, estes pilares consolidaram para apreensão crítica do processo histórico e os processos sociais contemporâneos, percebendo as particularidades e singularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no Brasil, em sua totalidade, bem como, do significado social da profissão pautada em ações que atendessem a realidade social contemporânea e que buscasse cumprir com as competências e atribuições profissionais estabelecidas na lei que regulamenta a profissão de forma crítica e propositiva. (CRESS/SP, 2008).

---

<sup>2</sup> Segundo Chaiu (1999), sujeito é o indivíduo consciente de sua atividade sensível e intelectual, dotado do poder de análise, síntese e representação, portanto, é o *ser social* em sua *individualidade*, que se reconhece diferente dos objetos que o rodeiam, “[...] cria e descobre significações, ideias, juízos e teorias”, ou seja, o mundo a sua volta. “[...] É dotado da capacidade de conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, ou seja, é capaz de reflexão. É saber de si e saber o mundo, manifestando-se como sujeito percebedor, imaginante, memorioso, falante e pensante”. (CHAIU, 1999, p. 118). Porém, essas capacidades ou potencialidades só se objetivam no meio social. Assim, o *sujeito* se apresenta enquanto síntese de múltiplas determinações sociais, portanto, ele só é *sujeito* porque é um *ser social* (ou sujeito social).

Porém, a consolidação da barbárie exposta pela lógica capitalista e neoliberal, a precarização das relações de trabalho e do ensino no país, a mercantilização da vida social e, principalmente, da Educação, minimizaram as possibilidades de ações éticas e políticas conscientes, proporcionando a vivência da ética maquiavélica, onde “os fins justificam os meios”.

Em 2008, ao assumir a cadeira da disciplina de Ética Profissional do curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG, Guaxupé/MG, observei que os/as alunos/as vinham para a sala de aula sem nenhum propósito ético-político, sendo a principal motivação para cursarem o Serviço Social, os sentimentos expressos pela “boa vontade” e pela “ajudar ao próximo”, pensamento característico de uma alguma formação moral/religiosa ou ético/religiosa.

Também, observei, nos vários cursos de formação/capacitação ministrados entre 2008 a 2011, que o discurso que imperava entre os/as profissionais era que “na prática a teoria é outra”, afirmando a dicotomia entre teoria e prática.

Conjugado a estas características, encontramos também um nível de apatia e conformismo com a realidade apresentada, onde os princípios e significados éticos e políticos eram totalmente estranhos.

Tornava-se necessário criar uma forma didático/pedagógica para o despertar da consciência ética e política em conformidade ao Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social. Deste modo, buscamos nos referenciais teóricos marxistas uma metodologia que pudesse reverter este quadro e despertar os sujeitos sociais em formação para outra realidade.

Por conseguinte, observamos que, ao trabalharmos com os/as alunos/as aspectos da vida cotidiana, referendados pela teoria marxista e, em específico, com a teoria desenvolvida por Agnes Heller, constatamos empiricamente, ao longo de quatro anos de experiência na docência do Ensino Superior, que o referencial teórico helleriano contribuía satisfatoriamente para uma *filosofia da práxis social*.

Ao nos apropriarmos desse referencial teórico-metodológico-conceitual, em sua totalidade, percebemos que muito mais que trazer elementos para a análise interventiva na e para a vida cotidiana dos sujeitos sociais, oferecia elementos propositivos para uma práxis profissional e social consciente de seus propósitos.

O referencial helleriano propiciava estímulos reflexivos para uma mudança de postura, não só para o exercício profissional, mas, sobretudo, para uma vida social crítica e revolucionária, ou seja, contribuía *em-si* para uma consciência ética e política do ser social, portanto, para uma *práxis social revolucionária* e para a formação dos sujeitos sociais revolucionários individuais e coletivos.

Ao destacar os pressupostos filosóficos hellerianos<sup>3</sup> (historicidade, cotidianidade, imediaticidade, genericidade, papéis sociais, axiologia, comportamento ético/moral, ultragenericidade, juízos provisórios, objetividade e subjetividade, individualidade, particularidade, enfim, os fundamentos ontológicos do ser social - categoria de análise do pensamento helleriano), através de exemplos cotidianos, filmes e vídeos temáticos, músicas, poemas, textos de apoio, dentre outros instrumentais didático/pedagógico, percebemos que estas categorias eram paulatina e continuamente absorvidas pelos/as discentes e/ou cursistas.

O trabalho pedagógico consistia em levar os/as discentes e/ou cursistas a refletir e a buscar mediações duradoras *em-si* e *para-si*, concomitante e simultaneamente à vida social e

---

<sup>3</sup> Estes pressupostos estão contidos na Teoria Social de Marx e as contribuições do pensador húngaro, seu mestre, Georgy Lukács, como também demais pensadores da filosofia, antropologia, psicologia e sociologia de sua época. O que ora refletimos é sobre a sua importância pedagógica e o que suas contribuições podem contribuir para uma *filosofia da práxis revolucionária*.

consigo mesmo, numa interpenetração transformadora e dialética do cotidiano, operando na mão dupla: teórico-práxis e práxis-teórica.

Pensar o cotidiano num universo tão contraditório constitui um campo infindável e encantador a ser desvelado. Por conseguinte, por que não extrair do próprio cotidiano vivido os elementos para a construção de um arcabouço teórico-conceitual-filosófico, fundamentado numa determinada proposta ética e política? Não foi por mero acaso que Heller empreendeu-se nesse desbravamento.

Segundo Heller (1977, p. 07) o *cotidiano* é o “mundo da vida” que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento: “[...] é o mundo das objetivações”. O conceito de cotidiano está relacionado àquilo que é vivido e a vida social dos indivíduos sociais. Um e outro se relacionam entre si. O cotidiano (ou a cotidianidade) se distingue da rotina da vida exposta no dia-a-dia. A rotina do dia-a-dia se constitui, segundo Heller (2004) como o/s ato/s que repetimos mimeticamente sem nos darmos conta do seu significado e de sua importância.

O cotidiano é a vida em sua justaposição, numa “sucessão *aparentemente* caótica” dos fatos, acontecimentos, objetos, substâncias, fenômenos, implementos, relações sociais, história e assim por diante. *A vida cotidiana* aparece como a “[...] base de todas as reações espontâneas dos homens ao seu ambiente social, na qual, frequentemente parece atuar de forma caótica” (LUKÁCS apud HELLER, 1977, p. 12).

A existência humana implica necessariamente a existência da vida cotidiana. Não há como desassociar existência e cotidianidade, assim como, não há como viver totalmente imerso/a na não-cotidianidade (estado de suspensão da cotidianidade).

É na cotidianidade que homens e mulheres exteriorizam suas paixões, seus sentidos, suas capacidades intelectuais suas habilidades manuais, suas habilidades manipulativas, os sentimentos, as ideias, as ideologias, suas crenças, seus gostos e pendores, enfim, em sua intensidade e “por inteiro”.

Deste modo, o trabalho com os/as alunos/as e cursistas, constituía em caminhar do real abstrato – do cotidiano dado -, para o real concreto (ou concreto pensado); do campo da abstração intelectual/reflexiva, para o campo correlacionado de forças operantes da realidade; através da construção de mediações possíveis para compreender e transformar a realidade social e intra-humana, caminhando no sentido de desvendar as contradições da vida social e da ontologia do ser social, entre o particular/universal e o singular/genericamente humano, ou seja, da aparência para a essência, no intuito de desvelar as vias de resistência ultrageneralizadas que impedem a transformação dos nexos de articulação do fenômeno estudado para o concreto pensado.

Para isso, pressupunha para o interlocutor uma concepção e apreensão filosófica que contribuísse para um nível de autonomia coletiva e individual/social e historicamente construída, ou seja, de princípios de reconhecimento, de atividade, de sistematização e de totalidade do ser social, logo, de mediação, segundo Martinelli (1993, p. 136-141), metodologia da qual nos apropriamos.

Ao partirmos dos elementos simples e contraditórios do cotidiano, trazidos para o universo teórico-filosófico-conceitual, e vice-versa, conseguíamos elevar os sujeitos sociais em formação para a capacidade intelectual acima da imediatividade alienada e alienante, desvelando um campo de mediações conscientes ética e politicamente duradouras.

Pressupunha, desse modo, em conhecer os escritos de Agnes Heller em sua totalidade, como também, o contexto histórico-social em que eles foram construídos. Ao conhecer o universo intelectual vivido e produzido por Heller, percebemos que vida e obra se constituíam numa única unidade. Num primeiro momento, percebemos que sua contribuição estava relacionada às suas análises da vida cotidiana, portanto, de uma determinada práxis social.

Diante das determinações alienantes da vida regida pela lógica do capital e da luta de classes, onde os indivíduos sociais produzem e reproduzem formas alienadas e alienantes,

tornava-se necessário buscar momentos de reflexão ou de suspensão da realidade social alienada e contraditória. Implicaria em construir uma determinada postura ética e política na e para a vida social dos sujeitos sociais em formação.

O indivíduo é um ser social, historicamente constituído, que carrega em si múltiplas determinações. Agente de sua própria história enquanto concreto/material, tem na base toda a sua historiografia social que se traduz em sua simples existência. Sua inserção no meio social consiste em consignar padrões pré-determinados e constituídos antes do seu nascimento, em outras palavras, antes mesmo de seu nascimento valores, regras, normas e princípios já se encontram estabelecidos, com a sua percepção e experiência da vida cotidiana, possibilitando repensá-los e, por sua vez, superá-los.

A lógica capitalista tem levado os indivíduos sociais a estarem cada vez mais alienados e alienantes, ou seja, homens e mulheres são conseqüente e diariamente transformados em *coisa* (reificado), no sentido de desdobrar e reproduzir relações sociais de exploração, propiciando à vida social entrelaçada por uma autoviolência que possibilita a desumanização social produzida pelo próprio ser social.

Deste modo, entendemos o ser social, em seu processo de construção e autoconstrução, dinâmico e dialético, e que possui uma dupla dimensão: ontológica, a ser concebida como tendo uma natureza comum e inerente a todos e a cada um dos seres (portanto, genérica); e reflexiva (ou teleológica), que é elaborada pela mente humana (BARROCO, 2005). Em outras palavras, é o único ser que formula e constrói mediações concretas para suas objetivações na vida cotidiana. Assim, entendemos a dimensão ética do sujeito social enquanto modo de ser na e para a vida social e a sua dimensão política como modo de agir na e para a vida social.

Portanto, como trazer os indivíduos sociais para a realidade não-alienada, ou seja, como poderíamos contribuir para uma postura consciente ética e politicamente na e para a vida social diante da alienação da vida social? Como elevar os indivíduos sociais a condição de suspensão da realidade (momento consciente e reflexivo), em outras palavras, a não-cotidianidade?

É sabido por um grande número de docentes que nos dias atuais, tendo em vista a real condição da mercantilização da Educação, o tempo e a realidade social dos/as discentes, impedem, na maioria dos casos, uma formação de qualidade. Principalmente por encontrar um universo social totalmente desigual, contraditório e nem sempre apto a possibilitar a elevação da cotidianidade para o mundo da abstração. Era preciso algo mais dinâmico e que atendessem aos objetivos propostos.

Porém, isso não implicaria em abandonar os referenciais primários e de base – a Teoria Social de Marx -, mas sim, em buscar um caminho que propiciasse o interesse em descobrir o universo marxiano e marxista, completamente estranho da grande maioria dos/as alunos/as. Nesse sentido, a teoria helleriana contribuía para este fim ao oferecer uma *filosofia da práxis social*.

## CONHECENDO AGNES HELLER

Agnes Heller nasceu em Budapeste, Hungria, no dia 12 de maio de 1929. De descendência judia, viveu sua infância e adolescência num mundo atingido pela Primeira Guerra Mundial, pela crise de 1929, pela Segunda Guerra Mundial, assistiu a construção do da Ex-URSS e do mundo comunista, dividindo espaço com os horrores do nazismo alemão, a URSS stalinista e um sentimento nacionalista, contra a opressão e a violência dos regimes totalitários.

Até 1920 a Hungria pertencia ao Império Austro-Húngaro que, ao fim da Primeira Guerra Mundial, foi transformada num país-satélite subjugado pelas forças alemãs e soviéticas. Heller encontrará nesse universo os elementos para a construção de sua filosofia.

Nome de projeção internacional na filosofia contemporânea, foi aluna e assistente de Georg Lukács, principal expoente marxista no estudo da *Estética* e da *Ontologia do Ser Social*. Entre os anos de 1957 a 1971, Lukács formou um círculo de estudos, compostos por jovens intelectuais, do qual se destacaram Agnes Heller, Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Vajda. Este círculo tinha por objetivo formular uma linha de pensamento baseada nos escritos teórico-filosóficos de Lukács, fazer uma releitura da obra marxiana, principalmente a de sua juventude, buscando, sobretudo a construção de uma ontologia do ser social e de uma “ética marxista”.

Autora de vários livros, estudou filosofia na Universidade Eötvös Loránd, em Budapeste, considerada pelo próprio Lukács como o “membro mais produtivo” e que, até 1978, produziu obras que expressavam o tipo de orientação daquele grupo. Entre 1956 a 1978, Heller comungava com as ideias de seu mestre e da teoria marxiana. Em 1978, Heller e seu marido Ferenc Fehér foram residir na Austrália por sofrerem perseguições políticas na Hungria. Desde então, Heller percorreu caminhos que cada vez mais a afastaram de suas origens.

Em 1986 foi, juntamente com seu marido, para Nova Iorque para assumir a cadeira de Filosofia e Ciência Política, vinculada ao pensamento de Hannah Arendt, na New School for Social Research, nos Estados Unidos da América. Hoje divide espaço entre os Estados Unidos e a Hungria, como outras localidades do mundo, proferindo conferências e cursos sobre a sua teoria.

Acreditamos que suas obras escritas até 1978, ou seja, em sua fase marxista, trazem importantes contribuições para a consolidação de consciência ética e política do ser social. Tendo como base a ontologia do ser social, sua teoria sobre a vida cotidiana e as necessidades em Marx e seus escritos sobre a ética, moral e política na visão marxista.

Portanto, ao analisar suas obras deste período, buscamos compreender os principais fundamentos da ética marxista, na vertente helleriana, tomando por base as relações e inter-relações sociais estabelecidas pelo ser social na vida em sociedade e as preposições para uma tomada de consciência ética e política do ser social.

No meio acadêmico a grande contribuição do pensamento helleriano estava vinculada a sua *Teoria do cotidiano*, porém, numa análise mais aprofundada, ou seja, em sua totalidade, nos mostrou que vida e obra se entrelaçam e complementam-se por inteiro.

Percebemos que muito mais que contribuir para analisar as relações e inter-relações sociais dos sujeitos sociais e individuais na e para a vida cotidiana, o pensamento helleriano buscava desvelar uma condição ontológica específica do ser social – a sua condição de individualidade -, não em relação a sua condição individualista egocentrista no sentido liberal, mas sim, em sua *condição ontológica de individualidade/singularidade*, ou seja, do *ser-em-si-mesmo* e do *ser-para-si-mesmo*<sup>4</sup> e, como tal, passa da condição de particular e genérico, para a de singular e/ou de *indivíduo social*, ou seja, para sua condição de singularidade. Nessa “antropologia” ontológica do indivíduo social, pudemos detectar que homens e mulheres, pessoas comuns, podem ou não assumirem uma atitude consciente ética e politicamente na e para vida social.

No universo formativo do ser social, é possível despertar à consciência *em-si-mesma*, com possibilidades para uma consciência *para-si-mesma*, ou seja, propícia a uma vida social não-alienada e não-alienante – uma vida reflexiva.

---

<sup>4</sup> Estas categorias lukacsianas/hellerianas são estudadas por Lukács em suas análises sobre *AEstética* (LUKACS, 1967). Lukács construiu um arcabouço teórico-filosófico-conceitual, onde estudou o ser social, *em-si*, *para-nós* e *para-si*. A categoria *para-nós* assumirá no desenvolvimento helleriano a condição de *comunidade*.



Percebemos em nossas análises que não é possível, na realidade social do mundo capitalista, vivermos fora da cotidianidade alienada e alienante, porém, é possível não nos tornarmos alienados e alienantes diante dos fatos mais corriqueiros, imediatos e mecanizados da cotidianidade.

A tomada de consciência permite ao indivíduo social, suspender-se ou elevar-se da condição de alienação que, muitas vezes, está condicionado/a. Em outras palavras, permite que as ações na e para a vida cotidiana apresente-se impregnada de valores ético-morais e ético-políticos de liberdade e de responsabilidade, portanto, de valores universais.

Os questionamentos iniciais de Heller e, conseqüentemente, sua busca por resposta, estão diretamente ligados aos episódios histórico-sociais do período de sua permanência na Hungria, ou seja, a tremenda onda de violência e de lutas sociais que embalaram a Europa da década de 1930 a 1970, bem como no leste europeu. Posteriormente, suas análises caminharam para elementos relativos à “questão social”, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que os sujeitos sociais estão inseridos e que acabam por provocar tamanhas atrocidades aos demais *entes viventes*.

Ao analisar o pensamento helleriano é necessário compreender os ambientes e os principais interlocutores em que Agnes Heller tece suas considerações e posicionamento. A trajetória intelectual de Heller indelevelmente passa por referenciais teóricos bem distintos, tendo como suporte inicial o pensamento marxista, posteriormente, pós-marxista, existencialista e pós-moderno, segundo Terezakis (2009).

Sem a demarcação e contextualização destas bases, o pensamento de Agnes Heller tem sido referendado, muitas vezes, carregado de preconceitos, deformações e analogismos denominativos, em grande medida, é erroneamente considerada como pluralista e eclético, pensamento este que não concordamos.

As questões ético-morais e ético-políticas envolvem questões relevantes à vida cotidiana e, portanto, prescrevem um campo de possibilidades e impossibilidades nas relações e inter-relações sociais. A ética e a política só existem porque somos seres da práxis e vivemos em sociedade.

Portanto, não há como ter consciência ético-moral e ético-política sem que haja condições objetivas e/ou subjetivas ou possibilidades objetivas, reais e concretas, ou até mesmo, a criação dessas mesmas possibilidades para a preservação dos componentes essencialmente humanos<sup>5</sup>, muito menos se não houver um posicionamento claro e consciente do indivíduo social para este fim. Partindo dessa premissa é que buscamos construir uma metodologia didático/pedagógica para o despertar dessa consciência ética e política nos/as alunos/as.

Acreditar que é possível mudar a realidade dada e que esse movimento depende inicialmente de uma atitude consciente, em nossa opinião, essa postura já é um posicionamento ético e político consciente, porém, partir para a ação é algo ainda maior, caso contrário, regozijai em achar que nada vale a pena e que é melhor ficar apenas reclamando de braços cruzados: tal é o estado absoluto da alienação.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Estudar o *corpus* teórico do pensamento helleriano, não é uma tarefa fácil, principalmente por não encontrarmos no âmbito do Serviço Social brasileiro, nenhum estudo

---

<sup>5</sup> “Essência humana” é entendida aqui na concepção de Marx, como os componentes existenciais substantivos para a vida do ser social, ou seja, o trabalho (a objetivação), a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade, possibilidades imanentes à humanidade do gênero humano. (HELLER 2004, p. 4).

específico e em sua totalidade sobre esta filósofa húngara, considerada por alguns intelectuais, como uma pensadora secundária.

A princípio, esta consideração, nos incomodou, tendo em vista que, no ambiente da sala de aula, as experiências cotidianas se mostraram acolhedoras para este referencial. Tal constatação nos levou a buscar um conhecimento mais aprofundado sobre o pensamento helleriano e entender qual seria de fato sua contribuição.

É necessário esclarecer inicialmente que o conceito de ética de que nos apropriamos diz respeito à “tomada de consciência” do ser social “do momento que se humaniza a si mesmo e humaniza a humanidade” (HELLER, 2004, p. 121), bem com o conceito de política que, em seu sentido *lato* refere-se a toda atividade humana “dirigida à transformação, à modificação ou à reforma da sociedade” (HELLER, 1983, p. 04).

Partindo da hipótese levantada, ou seja, de que há uma contribuição teórico-conceitual do pensamento helleriano para o campo do estudo da ética e da política na e para a vida cotidiana, nos apontava para realizar um estudo monográfico/dissertativo que abordasse o conjunto de sua obra em sua totalidade.

Numa primeira pesquisa, buscamos verificar sua utilização no campo das dissertações, teses, artigos, livros, enfim, onde e como Heller estava sendo utilizada. Pouca coisa em português foi encontrada, mas o pouco que encontramos tem como base, principalmente, a sua teoria do cotidiano. Também notamos que Heller era muito estudada tanto na Europa como nos Estados Unidos, porém, de uma forma pluralista, principalmente no campo dos estudos referente a pós-modernidade.

Partimos para uma segunda pesquisa, tendo em mente que o pensamento helleriano constituía-se em duas fases distintas: uma marxista e uma neokantiana. Fazer uma análise para demonstrar essa hipótese nos parecia inviável no momento. Portanto, demarcamos um espaço/temporal que contemplasse sua fase marxista, ou seja, sua produção entre os anos de 1950 até o final dos anos de 1970.

Ao verificar a extensão e complexidade do campo de análise teórico-filosófica desta pensadora, ao longo dos seus oitenta e três anos, percebemos que havia uma distinção em suas fases assaz interessante apontadas por Ángel Prior, em seu livro *Axiologia de la modernidad: ensayos sobre Agnes Heller*, publicado em 2002 pela Universidade de Valência, Espanha.

Nesse livro, Prior destaca três momentos de seu pensamento e que circunscreviam aspectos distintos da vida cotidiana de Heller: a primeira fase compreende o seu nascimento e a sua permanência na Hungria (1929-1977), a outra contempla sua estada na Austrália (1978-1986) e a última quando passou a viver nos Estados Unidos a partir de 1986 até os dias atuais.

Esta divisão cronológica apontava sempre para a temática central: a busca de uma *filosofia da vida*, ou seja, “viver a vida de outra maneira” (MUÑOZ apud PRIOR, 2002, p. 11). Acerca disso, Muñoz salienta que o debate trazido por Prior, afirma-se nessa perspectiva e que está diretamente relacionada com o tempo e à própria evolução do pensamento de Agnes Heller, apontando para o contexto em que ela estava e está situada, ou seja, o contexto histórico, e que, portanto, na atualidade, não poderia deixar de se preocupar com uma “filosofia moral e política ocidental” (idem, *ibidem*).

Muñoz ainda pontua que em sua permanência na Hungria, Heller estava envolta nas temáticas de sua época e pelas discussões que permeavam o campo da intelectualidade ao redor de Georgy Lukács, ou seja, na busca de um “renascimento do marxismo” e na “possível transformação socialista da cotidianidade herdada” (idem, *ibidem*).

Portanto, demarcamos o espaço/temporal, nessa primeira fase de Heller: os anos de 1956 a 1978, compreendendo ainda os anos de sua juventude e o seu amadurecimento intelectual,

bem como, os acontecimentos mais significativos de sua vida: o encontro de Heller com seu mestre Lukács, a “Escola de Budapeste” e a Hungria até o final dos anos de 1970.

Ao passo que fomos tomando contato com sua obra, surgiu a necessidade de conhecer profundamente esta filósofa e o contexto sócio-histórico em que fora inserida. Depois de reconstruir rigorosamente vida e obra, percebemos que alguns pontos delineavam basicamente seu modo de pensar: o indivíduo social, a vida cotidiana, a democracia e a liberdade, tendo em vista o contexto histórico vivido: a Hungria esfacelada pelas guerras mundiais, a opressão nazi-fascista de Hitler e o totalitarismo fascista de Stalin, que confrontavam com a ânsia de liberdade de um povo sofrido.

Até o final dos anos de 1970, tanto a Hungria como o restante do mundo, passou por grandes efervescências: duas guerras mundiais, crises econômicas, políticas, culturais e sociais, a ascensão do comunismo no leste europeu, a opressão dos regimes totalitários, o desenvolvimentismo avassalador do capitalismo, a “Guerra Fria”, dentre outros acontecimentos marcantes. Portanto, o contexto histórico em que Heller vivia, somados a uma ânsia por uma “redenção” e auto-afirmação enquanto sobrevivente do holocausto, foram elementos constitutivos que influenciaram a sua tomada de posição, ou seja, a construção/despertar de sua própria *individualidade* inserida num determinado cotidiano.

Pensar o cotidiano como um universo tão contraditório constituído por um campo infindável e encantador à ser desvelado e extrair do próprio cotidiano vivido elementos para a construção de um arcabouço teórico-conceitual, fundamentado numa proposta ética e política é condição *sine qua non* para a práxis social. Não foi mero acaso que Heller empreendeu-se nesse desbravamento. Na busca pelo conhecimento, mergulhou por inteiro no universo reflexivo da filosofia; da arte, da ética e da política, posicionando ética e politicamente num cotidiano tão conturbado. Muito mais do que uma simples escolha, era também um dever-de-vir-a-ser.

Para uma vida verdadeiramente revolucionária, consciente, ética e politicamente, há de se fazer uma verdadeira “revolução do modo de vida”(HELLER, 1978, p. 169), enquanto “ser da práxis” (BARROCO, 2008). Heller aponta em seu estudo *Teoría, praxis y necesidades humanas*<sup>6</sup>, que práxis no sentido *lato* é “todo tipo de atividade social e, em última instância, a atividade humana em geral” (HELLER, 1978, p. 164), ou seja, implica em toda atividade humano-social que se objetiva teórico/práxis na vida cotidiana, que implique uma atividade, ou ação dinâmica e de mudança, portanto, uma ação político-revolucionária<sup>7</sup>.

A vida de Heller é um verdadeiro posicionamento teórico/práxis na e para a vida social. Esta práxis-política-revolucionária implica, necessariamente, na transformação da hierarquia das necessidades. Contudo, para que uma teoria se converta em uma práxis revolucionária, deve se propor a observar determinado movimento social e suas situações concretas. A práxis contém em si os meios adequados para cada situação/objetivação concreta em sua totalidade (HELLER, 1978).

Estas constatações nos impulsionaram a vivenciar os pressupostos helleriano em sala de aula, partindo sempre do cotidiano, desvelar a *insustentável leveza do ser social*, numa verdadeira paráfrase à obra de Milan Kundera (2007), em busca da consciência ética e política do ser social em sua individualidade, particularidade e genericidade.

---

<sup>6</sup> Este estudo se encontra como *Apêndice* da obra *Teoria de las necesidades em Marx*(HELLER, 1978, p. 161-182).

<sup>7</sup> Opção condicionada diretamente e historicamente a um posicionamento e de ação no sentido de alterar a realidade dada: “[...] o que é a revolução sem a transformação profunda da vida dos homens?” (HELLER, 1982, p. 121).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos contato com a obra, a vida, o contexto histórico-social e as experiências vividas por Agnes Heller, percebemos que muito mais do que expor um filigrana teórico-filosófico, Heller se apresentou na vida cotidiana como uma *individualidade*, consciente e responsável pelas suas ações, num cotidiano diverso, plural e contraditório em sua totalidade. Percebemos que vida e obra ocupavam o mesmo espaço.

Diante dos seus escritos, formulamos uma proposta didático-pedagógica e, ao mesmo tempo, ético-político-pedagógica em sala de aula. Dada à dimensão e erudição de seus escritos, fixamo-nos em suas análises sobre o cotidiano e o ser social, partindo das contradições inerentes aos fenômenos e às mudanças dialéticas, que ocorrem na natureza e na sociedade contemporânea.

Fundamentamos nossos estudos numa concepção dinâmica desta mesma realidade, procurando compreender os fatos contraditórios da vida social em sua raiz, tendo como objetivo despertar a consciência ética e política nos/as alunos/as durante o nosso exercício profissional.

A vida de Heller, assim como a de qualquer pessoa, não estava livre das implicações e determinações cotidianas, principalmente para aquelas pessoas que dividem o mesmo contexto histórico-social. A vida, tanto objetiva como subjetiva, desenvolveu-se repleta de acontecimentos constituintes e constitutivos, necessários e de livre escolha, mas, nem sempre é possível chegar aos resultados previamente determinados. É preciso um movimento que impulsionem para os fins inicialmente propostos.

Não podemos esquecer que em cada momento e contextos sociais há particularidades próprias de cada época, cada estrutura, cada estratificação, cada sistema político-econômico-cultural, enfim, realidades sociais que se apresentam de determinadas formas, contextos, tessituras, como também, cada pessoa reage de uma maneira particular a essas determinações. Contudo, além dessas características, cada indivíduo social reage de determinada maneira diante dos estímulos, necessidades e interesses individuais e coletivos.

Desta maneira, Heller trata o ser social como *particular* que carrega em si sua condição de singularidade e de humano-genérico, capaz de assumir uma atitude consciente na e para a vida.

Ao nascermos, desenvolvemos nossas capacidades de comportamento simbólico, ou seja, a linguagem, o pensamento racional, a orientação segundo os valores, “nosso *a priori* se assim o quiser. [...] Somente *a posteriori* podem se manifestar em total extensão” (HELLER, 1982, p. 142), em capacidades/potencialidades.

Não somos somente guiados pelos instintos, mas sim, produzimos teleologicamente mediações e objetivações na e para a vida social: “[...] são estas objetivações sociais que devemos apropriar se queremos viver, as que ocupam o lugar de guia atribuindo aos instintos. O que há em nós de estritamente biológico é nossa *fronteira*. A fronteira absoluta é a moralidade” (HELLER, 1982, p. 142-143).

Para Heller, homens e mulheres, nascem e são inseridos numa dada cotidianidade e o seu amadurecimento, em qualquer esfera e em qualquer sociedade, se dá em sua fase adulta: “[...] é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade” (HELLER, 2004, p. 18).

Todo o percurso realizado em torno da tematização helleriana acerca do complexo mundo de sua antropologia-ontológica do ser social, nos permitem afirmar que a postura por ela assumida e defendida em seu *cópus teórico* impulsiona na direção da tomada de consciência ética e política na e para a vida social.

Herdeira crítica de um vasto cabedal cultural e intelectual, bebeu nas fontes teórico-filosóficas de Aristóteles, Kant, Hegel e Marx para compreender a dinâmica da vida cotidiana e

na complexa ontologia do ser social marxiana trazida a *lúmen* por Georgy Lukács, propiciando o debate com seus contemporâneos e com o grupo de amigos que se firmaram em torno de Lukács e denominado por “Escola de Budapeste”.

Heller é um verdadeiro produto do seu tempo. Uma mulher, uma presença, uma experiência. Uma mulher que chegou a condição de *sujeito de sua própria história* e que suscita interrogações, dúvidas e especulações. Uma presença que não ficou calada nem estática diante dos mais diversos momentos e situações, até mesmo atrocidades e fatalidades próprias de sua época.

## REFERÊNCIAS

BARROCO, M. L. S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica do Serviço Social; v. 4).

\_\_\_\_\_. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CRESS/SP. **Legislação Brasileira para o Serviço Social: coletânea de Leis, decretos e regulamentos para instrumentação do/a assistente social**. 3ª Ed. São Paulo: CRESS/SP, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Agnes Heller entrevistada por Francisco Ortega**. Trad. Bethânia Assy. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. (Coleção: Pensamento Contemporâneo, n. 2).

HELLER, A. **La revolución de la vida cotidiana**. Trad. Gustau Muñoz, Enric Pérez Nadal e Iván Tapiá. Barcelona: Península, 1982.

\_\_\_\_\_. **A filosofia radical**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. **Teoría de las necesidades en Marx**. Trad. J. F. Yvars. Barcelona: Península, 1978.

\_\_\_\_\_. **O homem do Renascimento**. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Presença, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

LUKÁCS, G. Prefácio (junho de 1971). In: HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

\_\_\_\_\_. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

KUNDERA, M. **Insustentável leveza do ser**. 9ª Ed. Trad. Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MÁRKUS, G. **Marxismo y “Antropología”**. Texto alemão de A. Vertes-Meller e F. Brody. Trad. Para o castelhano Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINELLI, M. L. Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 43. Ano XIV. São Paulo: Cortez, dezembro de 1993, p. 136-141.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858, esboço da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Trad. Leandro Konder e Renato Guimarães. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Fererbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Org., trad., prefácio e notas de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NETTO, J. P. **Uma face contemporânea da barbárie**. Texto da comunicação de José Paulo Netto na seção temática: “O agravamento da crise estrutural do capitalismo. O socialismo como alternativa à barbárie”, no III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Sepre, 30-31 de outubro/1º de novembro de 2010. Disponível em: [pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf](http://pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf)

PALMIER, J.-M. Quelques remarques sur l’actualité de l’École de Budapest. In: HELLER, A. **La théorie des besoins chez Marx**. Trad. Martine Moraes. Prefácio de Jean-Michel Palmier. Paris:Union Général D’Éditions (10/18), 1978, p. 07-34.

POLONY, C. The essence is good and all the appearances are evil : Interview with Agnes Heller. Entrevista com Agnes Heller. Disponível em: <<http://www.leftcurve.org/lc22webpages/heller.html>>. Acesso em 12/05/2011.

PRIOR, Á. **Axiologia de la modernidad: ensayos sobre Agnes Heller**. 1ª Ed. Madri: Frónesis, Cátedra de la Universitat de València, 2002.

TEREZAKIS, K. **Engaging Agnes Heller: a critical companion**. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Lexington Books, 2009.

VERONEZE, R. T. **As reflexões estéticas na perspectiva lukasciana**: uma expressão ontológica da realidade social. Pesquisa realizada pelo Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG. Guaxupé: UNIFEG, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento filosófico em Marx**: a ontologia do ser social. Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *latus sensus* da Pontifícia Universidade Católica – PUC/Minas, campus de Poços de Caldas – MG, como pré-requisito para a obtenção do título de especialista em Desafios da Filosofia Contemporânea, sob orientadores do Prof. Dr. Gérson Pereira Filho e da Profª. Msª. Cláudia Ferreira Galvão. Poços de Caldas: PUC/ MG, 2011.

# A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL EM DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DA POLÍTICA EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Simone Giglio PAURA\*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca apresentar elementos que suscitem reflexões sobre o processo de trabalho do assistente social na Educação Superior, partindo da nossa experiência profissional enquanto assistente social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ desde 2003, ano da implantação do setor de assistência estudantil<sup>1</sup>, direcionado para o atendimento aos alunos oriundos do sistema de reserva de vagas (mais conhecido como sistema de cotas). Tal fato trouxe novas configurações ao processo de trabalho do assistente social, ampliando os caminhos na sua relação com a educação superior.

Em linhas gerais, a atuação do assistente social é delineada a partir das legislações pertinentes dentro do espaço institucional em que este profissional está inserido, vislumbrando dois grandes eixos de ação: o acesso e a permanência.

Destacamos que a política de assistência estudantil na UERJ é focalizada, voltada preferencialmente para os alunos ingressantes pelo sistema de cotas, desconsiderando a existência de uma parcela de alunos, oriundos da classe trabalhadora, que também necessitam permanecer na Universidade.

Acreditamos que a experiência profissional vivenciada nestes dez anos como assistente social da UERJ, representa uma etapa do processo de institucionalização da assistência estudantil neste espaço universitário.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Segundo Paura (2001), a discussão sobre a política de educação superior é complexa, principalmente a partir da década de 1990, quando houve a adesão do Brasil às exigências do grande capital, formuladas a partir do “Consenso de Washington”<sup>2</sup>, no qual foram propostas reformas de cunho neoliberal. Assim, os organismos internacionais passaram a “determinar” as reformas que incidem nessa área e, com isso, os rumos que levaram a configuração da educação superior subsumida à lógica do mercado.

Sabemos que o entendimento da educação enquanto um direito de todos foi incorporado no plano jurídico com a Constituição Federal de 1988 e reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contudo, a educação ainda não se transformou em um direito social de fato (PAURA, 2012, p.115).

---

\* Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Assistente social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. E-mail para contato: simonepaura@uol.com.br.

<sup>1</sup> Nessa época, o setor era denominado de PAE – Programa de Assistência ao Estudante. Já passou por várias nomenclaturas e, atualmente, o Serviço Social está vinculado ao PROINICIAR – Programa de Iniciação Acadêmica, atrelado à Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas – CAIAC, subordinada à Sub-reitoria de Graduação – SR-1.

<sup>2</sup> Reunião realizada em novembro de 1989, envolvendo representantes do Fundo Monetário Internacional, do Banco Internacional de Desenvolvimento e do Banco Mundial, funcionários do governo norte-americano e economistas latino-americanos (PAURA, 2001, p. 23).

Ao analisar o sistema educacional brasileiro, na década de 1990, Paura (2001,p.23) sinaliza a existência da “pirâmide educacional”, ou seja, um percentual maior de pessoas que têm acesso ao ensino primário e a progressiva diminuição do percentual em outros níveis, principalmente na educação superior, demonstrando a desigualdade no acesso ao ensino, apesar da Constituição Federal mencionar a educação pública como um direito de todos, garantindo, por lei, a igualdade de condições para o ingresso e a permanência na rede educacional. Porém, deparamo-nos com um sistema cada vez mais elitizado, que contribui para a desigualdade social.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao fato de que, no final da década de 1990, presenciamos a expansão do ensino superior, com o aumento significativo do número de instituições privadas de ensino superior em detrimento às instituições públicas.

No início do século XXI, continuamos a presenciar, na área da educação superior, as mesmas recomendações dos organismos internacionais presentes ao longo da década de 1990. Entretanto, essa lógica é mascarada pelo discurso de democratização do acesso à educação (PAURA, 2012).

Podemos destacar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como exemplos das políticas de democratização do acesso ao ensino superior propostas pelo Governo Lula da Silva.

Outra proposta do referido Governo diz respeito às políticas de ações afirmativas, através do sistema de reserva de vagas, nas Instituições Federais, sendo esse assunto polêmico e alvo de críticas e resistência, por parte das instituições federais de ensino superior.

No Brasil, a adoção das políticas de ações afirmativas, no caso do sistema de reserva de vagas para acesso à educação superior, vem ocorrendo de forma distinta, entre as universidades públicas brasileiras (estaduais e/ou federais). (PAURA, 2012).

Entretanto, cabe salientar a existência na diferenciação do percentual de reservas de vagas, na classificação dos segmentos a serem contemplados e, até mesmo, a adoção do corte social (e não apenas racial), ao determinar o critério de carência<sup>3</sup> socioeconômica como condição essencial para o acesso, como é o caso da UERJ.

Dando continuidade as propostas do governo anterior, a atual presidente Dilma Rousseff promulgou a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012<sup>4</sup> (mais conhecida como a Lei de Cotas), onde destina 50% das vagas para estudantes da rede pública, afrodescendentes com renda per capita de até 1 e 1/2 salário mínimo, medida a ser adotada pelas universidades federais de ensino e institutos federais de ensino técnico de nível médio.

Pensar a adoção do corte social como elemento balizador na definição da carência socioeconômica e no ingresso através do sistema de cotas é ponto crucial para discutirmos a atuação do Serviço Social nesse contexto, pois o assistente social é o profissional que possui competência técnica para realizar a avaliação socioeconômica, configurando-se assim, num novo espaço de atuação dentro do contexto universitário.

Contudo, entendemos que o trabalho do Serviço Social na educação superior vai além

---

<sup>3</sup> A Lei Estadual 4.151/03 estabeleceu a carência socioeconômica como critério essencial para o acesso dos alunos, através do sistema de cotas. A legislação adota o termo “carente” e, por isso, utilizaremos ao longo do artigo.

<sup>4</sup> A Lei foi regulamentada pelo Decreto 7.824 de 11/10/2012 que define as condições gerais da reserva de vagas. Existe, ainda, a Portaria Normativa nº 18 de 11/10/2012 que estabelece a sistemática das modalidades e o preenchimento das vagas, dentre outras questões e, em seu Anexo 02, determina o rol mínimo de documentação para fins de comprovação da renda.



da análise socioeconômica, apesar de identificarmos que, em sua maioria, a principal demanda para o assistente social que atua junto à assistência estudantil nas diferentes universidades públicas (estaduais e/ou federais) situadas no Estado do Rio de Janeiro, refere-se à avaliação socioeconômica para a concessão de bolsas e/ou outros auxílios financeiros, seja para viabilizar o acesso e/ou a permanência daqueles alunos com dificuldades financeiras (PAURA, 2012)

Observamos que parte dos alunos, mesmo com inúmeras dificuldades, consegue ultrapassar as barreiras e ingressar numa instituição de ensino superior. Frente a essa diversidade de estudantes presentes nas universidades, destacamos a relevância da implementação de programas assistenciais como mecanismos que possam viabilizar o acesso e/ou a permanência daqueles oriundos de famílias de baixa renda nestas instituições. Essas ações contribuiriam para uma formação profissional qualificada ampliando as possibilidades de concorrência no mercado de trabalho (PAURA, 2001, p. 24).

No caso dos alunos oriundos da classe trabalhadora que ingressam na universidade, entendemos que estes também possuem o direito de permanência, devendo, ainda, ser-lhes assegurada à qualidade de sua formação profissional como forma de prepará-los para a inserção no mercado de trabalho, conforme já sinalizado anteriormente.

Especificamente na UERJ, a assistência estudantil se configura por dois eixos: acesso e permanência, com a implantação de várias propostas de ação, que não se restringe à avaliação socioeconômica e que serão abordadas mais adiante.

## **O SISTEMA DE COTAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: BREVE HISTÓRICO DE SUA LEGISLAÇÃO**

No dia 04 de setembro de 2003, foi aprovada a Lei Estadual nº. 4.151<sup>5</sup> (Rio de Janeiro, 2003), que disciplinou sobre o ingresso de todos os candidatos às vagas reservadas e, a partir desta Legislação, a mudança mais significativa, refere-se à inserção da condição de carência, como critério essencial e que se sobrepõe aos demais, ou seja, o candidato precisa comprovar sua situação socioeconômica, ainda que atenda aos critérios específicos de cada segmento de cotas.

O percentual de vagas ficou assim definido: 20% para os autodeclarados negros, 20% aos estudantes da rede pública de ensino e 5% para as pessoas com deficiência e pertencentes a minorias étnicas (índios nascidos no Brasil), totalizando 45% de cada curso.

No ano de 2007, foi promulgada a Lei Estadual nº. 5.074, de 17/07/2007, onde houve a inclusão do segmento representado por filho de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço, no percentual de 5% destinados a pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Cabe salientar, que no dia 11 de dezembro de 2008, foi aprovada a Lei Estadual nº. 5.346 (em substituição às leis anteriores), sendo esta a legislação atual que baliza a adoção do sistema de reserva de vagas nas Universidades estaduais do Rio de Janeiro. Destacamos como principais mudanças: a manutenção do sistema de cotas por 10 anos; a inclusão dos estudantes da rede pública de ensino que cursaram o ensino médio em qualquer unidade do país e não apenas aqueles que cursaram no Estado do Rio de Janeiro; a concessão de uma bolsa durante

---

<sup>5</sup> Esta Lei agregou as leis anteriores (Leis Estaduais nº. 3.524/00 - estudantes da rede pública de ensino, nº. 3.708/01 - afrodescendentes e nº. 4.061/03 - pessoas portadoras de deficiência). (MACHADO E PAURA, 2007)

todo o curso universitário (Bolsa Permanência<sup>6</sup>) e a junção das cotas de negros e indígenas, promovendo um reordenamento das vagas.

Desta forma, a nova distribuição do percentual das vagas ficou assim definido: 20 % para estudantes negros e indígenas; 20 % para estudantes oriundos da rede pública; 5% para pessoas portadoras de deficiência e filhos de policiais civis, militares, bombeiros e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados, em razão de serviço.

## **PRINCIPAIS AÇÕES DO ASSISTENTE SOCIAL JUNTO AOS ALUNOS COTISTAS NA UERJ**

Segundo Paura (2012), a partir de 2004, a atuação da Equipe de Serviço Social do Proiniciar, ficou marcada pelo que Yamamoto (2001) classifica de autonomia relativa, pois se, por um lado, estava atrelada às regras impostas pela Lei 4.151/03, por outro, houve a conquista da autonomia no que tange ao estabelecimento dos parâmetros da análise socioeconômica para a construção da logística, assim como a criação de instrumentos técnico-operacionais, relatórios e rotinas de trabalho, sem interferências externas, não obstante aos limites próprios do âmbito institucional.

Em relação aos limites, pode-se citar como exemplo, o número pequeno de profissionais que compõem a Equipe de Serviço Social (duas assistentes sociais efetivas e uma contratada, por tempo determinado) aliado ao quantitativo de análises a serem realizadas versus curto período de tempo destinado ao trabalho, que pressupõe a contratação temporária de um grupo de profissionais, ficando sob a responsabilidade da Equipe a seleção e a capacitação dos assistentes sociais a serem contratados para esta tarefa.

Este fato acaba por reforçar a lógica atual de precarização e flexibilização das relações de trabalho a que são submetidos os trabalhadores, em suas diferentes categorias profissionais, principalmente pelo processo de sucateamento das instituições públicas, ao longo dos últimos anos.

Assim, desde nossa inserção na UERJ, observa-se a ampliação do trabalho do Serviço Social, que vem ganhando visibilidade entre os setores envolvidos, direta ou indiretamente, com o sistema de cotas. Apesar do número reduzido de profissionais, a cada ano, buscamos a implantação de novas propostas de ação.

Como já sinalizamos anteriormente, a política de assistência estudantil da UERJ é focalizada, voltada aos alunos ingressantes através do sistema de cotas. Tal focalização reforça a exclusão e a desigualdade social presentes na sociedade brasileira.

O assistente social, ao lidar com estes limites institucionais na implantação de políticas sociais, trabalha num campo de tensão entre a universalização destes serviços e a focalização das ações, selecionando os mais pobres, aqueles, alvo das políticas sociais.

Entendemos que não basta somente viabilizar o acesso dos estudantes carentes na universidade, mas sim, torna-se primordial a realização de ações que possibilitem sua permanência. Consideramos relevante, também, pensar em como será esta permanência e o tipo de formação profissional, visando à qualificação e a inserção no mercado de trabalho.

Como já sinalizado anteriormente, apresentaremos, de forma pontual, as principais ações realizadas pela Equipe de Serviço Social, separadas pelos eixos acesso e permanência.

---

<sup>6</sup> A Lei Estadual nº.5.230 de 29 de abril de 2008 determina a concessão de apoio acadêmico e financeiro, durante todo o curso universitário, ao estudante cotista que mantiver a condição de carência socioeconômica.

## Eixo Acesso

- Coordenação Técnica da Comissão de Análise Socioeconômica - atividade atrelada ao Vestibular Estadual/UERJ, em parceria com o Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA, que visa à avaliação da condição de carência socioeconômica dos candidatos concorrentes ao ingresso pelo sistema de cotas. O trabalho vem sendo marcado pela construção dos critérios para a análise socioeconômica, assim como pela organização de toda a logística que envolve esta atividade.
- Organização de Encontros anuais com os representantes dos segmentos contemplados pelo sistema de cotas, dentre os quais, pré-vestibulares comunitários e escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro - estes encontros aconteceram em 2006, 2007 e 2008, numa ação conjunta com os demais departamentos da Sub-reitoria de Graduação, com o objetivo de repassar informações e/ou orientações sobre o ingresso pelo sistema de cotas.
- Palestras socioeducativas nas escolas da rede pública estadual de ensino em parceria com o DSEA (Projeto PROEM) – a assistente social e a pedagoga do PROINICIAR realizam palestras junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio (e seus responsáveis) com vistas a socializar informações sobre o ingresso pelo sistema de cotas, em especial, sobre a documentação afeta a comprovação da carência socioeconômica. Entendemos que, nesse processo, os representantes das escolas públicas possam atuar também como agentes multiplicadores e, por isso, ministramos também uma capacitação específica para os mesmos.

## Eixo Permanência

Bolsa Permanência - análise socioeconômica para fins de concessão e/ou manutenção da Bolsa Permanência, reavaliando a condição de carência socioeconômica do estudante cotista na Universidade, conforme preconiza a Lei Estadual nº.5.230 de 29 de abril de 2008.

A Equipe de Serviço Social é responsável pela realização do processo de análise socioeconômica para fins de manutenção da Bolsa Permanência, avaliando a condição de carência socioeconômica do estudante cotista na Universidade, com vistas ao cumprimento da referida lei.

Além disso, existe o apoio acadêmico junto aos alunos, uma vez que o PROINICIAR conta com a presença de pedagogas, que desenvolvem projetos visando o maior desempenho acadêmico dos alunos, com oferecimento de oficinas, atividades culturais, disciplinas instrumentais, entre outras ações.

Isso reforça a ideia de que a assistência estudantil não se limita a concessão de apoio financeiro, mas sim, vislumbra a perspectiva de uma qualificação no processo de formação profissional desses alunos.

Podemos destacar, ainda, outros direitos assegurados aos alunos cotistas, tais como: Bilhete Único Carioca (desconto de 50% nas tarifas de ônibus municipais); Material didático para

alunos da rede pública (depende de dotação orçamentária cabendo a cada Unidade acadêmica definir a prioridade do material a ser adquirido) e o Restaurante universitário (destinado a todos os alunos e servidores da Universidade, sendo que os alunos cotistas possuem desconto no valor de cada refeição).

Outra ação desenvolvida junto aos alunos cotistas refere-se a Reunião de Acolhida, cujo objetivo era o de informar aos alunos sobre a existência do programa e as prerrogativas para o recebimento da Bolsa Permanência. A partir de 2012, todos os alunos ingressantes pelo sistema de cotas passaram a receber uma cartilha informativa, contendo seus direitos e deveres em substituição a reunião.

Salientamos, ainda, que a legislação atual (Lei n. 5.346/2008) manteve a condição de carência socioeconômica como critério essencial para o ingresso do aluno cotista nas Universidades estaduais, o que reforça a importância do trabalho do assistente social nesse contexto e, conseqüentemente, requer o desdobramento de novas ações para fins de atender ao caráter legal da referida Lei.

Estes fatos ratificam a lógica de que o trabalho do Serviço Social está correlacionado com as legislações vigentes e, quaisquer alterações no marco legal, pressupõem, também, o redimensionamento da atuação profissional.

Para finalizar, diante das frentes de trabalho já elencadas acima, entendemos a relevância da sistematização das ações, como parte do nosso processo de trabalho e, por isso, ao final de cada atividade desenvolvida, são confeccionados relatórios anuais, onde registra-se todas as informações pertinentes, num processo de correlação teoria-prática.

Além disso, realizamos o mapeamento e a análise dos dados coletados, assim como uma análise crítico reflexiva do trabalho realizado, permitindo o levantamento de demandas e, a partir daí, vislumbramos a construção de novas propostas de trabalho, reforçando a relevância do trabalho do Serviço Social na Educação Superior que, apesar dos limites, também se depara com várias possibilidades de intervenção profissional com vistas à inclusão social.

Consideramos pertinente refletir sobre a construção de estratégias institucionais visando à implantação de novas propostas de ação direcionadas à permanência dos estudantes oriundos da classe trabalhadora na UERJ (e não somente aqueles contemplados pelo sistema de cotas), o que reforça, cada vez mais, a relevância do trabalho do assistente social na educação superior, numa perspectiva de garantia de direitos e ampliação da cidadania.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Segundo Paura (2001), através de programas de assistência estudantil, universidades públicas e particulares, vêm contribuindo para o acesso e a permanência dos discentes, considerando o perfil e a política desenvolvida por cada uma delas.

Neste cenário, o assistente social é profissional privilegiado, pois trabalha nas diversas frentes da assistência estudantil, favorecendo, não só o acesso às políticas públicas e a garantia de direitos sociais, mas também a permanência na Universidade.

Em linhas gerais, afirmamos que o assistente social atua na implantação destas políticas realizando análises socioeconômicas a depender dos critérios de elegibilidade definidos pelas próprias universidades. Para tal, podem utilizar diversos instrumentos técnico-operativos, como por exemplo, análise documental, entrevistas e visitas domiciliares (PAURA, 2012, 125).

No dizer de Machado e Paura (2007), a realidade da assistência estudantil não se diferencia das demais políticas de assistência social, limitando a atuação do assistente social, não somente pelo número restrito de programas sociais, mas pela obrigatória definição de critérios cada vez mais restritivos, seletivos e focalizados.

Sendo assim, considerando as mudanças na ordem legislativa afetas à política de cotas,

bem como aquelas inerentes à estrutura da Universidade, a atuação da Equipe de Serviço Social tem sofrido alterações ao longo destes anos.

Para finalizar, ressaltamos que o relato desta experiência profissional demonstra nossa inquietação diante dos limites e das possibilidades que se revelam para o assistente social e esperamos que este artigo possa fomentar futuras reflexões sobre a inserção do Serviço Social no campo da Educação superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.096/2007**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni”. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.234/2010**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil”. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI”. Brasília: MEC, 2005

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Brasília: MEC, 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades federais e institutos federais de ensino técnico de nível médio”. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação** profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, I. A. e PAURA, S. G. A atuação do assistente social junto aos alunos oriundos do sistema de cotas na UERJ. In: **Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social**. Rio de Janeiro ano 3, n. 06, abril 2007. Disponível em <<http://www.assistentesocial.com.br>> Acesso em: 25 jan. 2011.

NEVES, L. M. W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In SIQUEIRA, A. C. de e NEVES, L. M. W.(org). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo, Xamã, 2006, 81-105.

PAURA, S. G.. Aspectos da reforma educacional brasileira: educação superior como política pública? In: **Em Pauta – Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ**, nº. 18. Rio de Janeiro, FSS/UERJ, jul-dez, 2002, p. 81-97

\_\_\_\_\_. **Os programas de assistência aos universitários da PUC-Rio: um estudo da Bolsa Ação Social**. Rio de Janeiro, 2001. (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Uma visão dos programas assistenciais na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1997. (Especialização em Políticas Sociais) – Faculdade de Serviço Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social na Educação Superior. In: ALMEIDA, N. L. T e PEREIRA, D. L. (Org). **Serviço Social e Educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 113-131.

PAULA, M. F. de. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. In: **Revista Raes**. Buenos Aires, Argentina ano 1, n.1, nov. 2009. Disponível em <<http://www.untref.edu.ar/raes/documentos>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei 4.151 de 04 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.074 de 17 de julho de 2007**. Dá nova redação à lei 4151/2003. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.230 de 29 de abril de 2008**. Modifica o artigo 4º da Lei 4151/2003. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.436 de 11 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TEIXEIRA, C. L. Estado brasileiro e desigualdades raciais: reflexões sobre as políticas de Ações Afirmativas. In: **Revista Vértices**. Campos dos Goytacazes/RJ, v. 11, p. 27-42, 2009.

**EIXO 4**  
**EDUCAÇÃO ÉTICA E DIREITOS HUMANOS**





# O DIREITO DE EDUCAÇÃO NEGADO AOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Bárbara Oliveira ROSA\*

Helen Barbosa Raiz ENGLER\*\*

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa justifica-se pelo fato da falta de escolaridade, de acesso à educação, no modo de produção capitalista ser um fator para eliminar as pessoas do mercado de trabalho. Assim nosso estudo perpassa como se constitui a educação atualmente e como esta é extremamente ligada ao trabalho.

Portanto, a pesquisa visa estudar a escolaridade dos trabalhadores da Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Franca e Região – COOPERFRAN. Qual o nível de escolaridade dos catadores e se estes estão estudando no momento.

O propósito de nossa pesquisa é questionar se a educação tem se constituído de uma forma a emancipar o sujeito ou apenas reproduzir o socialmente imposto pela ideologia dominante. Como que a falta de escolaridade leva até o emprego atual, na pesquisa em questão como que a falta de escolaridade levaram ao trabalho precário de triagem de materiais reciclados.

As hipóteses da pesquisa são: a dificuldade de se inserir no mercado formal sem escolaridade e como o espaço das cooperativas e da economia solidária acaba abrangendo essas pessoas que são eliminadas do mercado por causa de falta de escolaridade. Assim, a pesquisa objetiva-se verificar a escolaridade dos catadores e se a cooperativa acaba sendo uma solução para pessoas que não possuem condições de ter um emprego formal por causa da falta de estudos.

A relevância de nossa pesquisa é estudar como a educação se constituiu em um sistema que se apropria desta não para democratizar, mas para excluir os sujeitos que não tiveram acesso a mesma.

Por isso, buscamos por meio da pesquisa mostrar a importância da educação ser um direito de todos e atingir a toda população, buscando a construção de uma educação pautada na ética e não no mercado.

As questões motivadoras desta pesquisa encontram na reflexão sobre os níveis de escolaridade dos catadores de materiais recicláveis. Esses foram eliminados do mercado de trabalho, muitas vezes por falta de estudo e encontram na cooperativa um meio de sobrevivência.

O método de pesquisa utilizado para responder as questões propostas foi o dialético, valendo-se das abordagens qualitativa e quantitativa. O método dialético possibilita perceber como as contradições se dão na realidade cotidiana. Visto que tem como princípio a dinamicidade do cotidiano, a contradição baseia-se na ideia que o movimento acontece mediante a contradição ou negação.

“Para a dialética não há nada de definitivo, de absoluto, de sagrado; apresenta a caducidade de todas as coisas e em todas as coisas e, para ela, nada existe além do processo ininterrupto do devir e do transitório.” (ENGELS apud POLITZER, 1979, p. 202).

---

\* Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: barbarass@hotmail.com.br

\*\* Livre-docente em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: helenraiz@hotmail.com

O método dialético também embasará a reflexão sobre a realidade, já que “não parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar nos homens de carne e osso; parte dos homens realmente ativos [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Nosso aporte teórico terá visa correlacionar a educação com a ética, buscando um paralelo de como a educação se constitui atualmente e como que a falta de escolaridade vai afetar o sujeito no mercado de trabalho.

Recorreremos dois tipos de pesquisa a bibliográfica e a de campo. A bibliográfica será sobre a temática educação e ética. A pesquisa de campo se constitui em uma entrevista estruturada com todos os 31 trabalhadores da Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Franca e Região, situada cidade Franca no interior do estado de São Paulo.

A entrevista foi feita pessoalmente com os cooperados tendo em vista que alguns deles não sabiam ler a diretoria sugeriu que estas fossem feitas por via oral. O que foi importante para obter relatos que vão além das respostas quantitativas.

Também baseamos na observação do cotidiano e do processo de trabalho em que estes sujeitos vivem.

## **EDUCAÇÃO E ÉTICA**

Para pensarmos em educação é necessário perceber que esta é perpassada por uma instituição e tem um fundamento histórico. Por tanto, a educação se constitui de forma dialética, sendo que o modo em que vivemos que nos relacionamos reflete na construção da mesma.

Como vemos atualmente, em um sistema capitalista, a educação se desenvolve voltada para o mercado de trabalho. Esta tem um poder ideológico coexistindo ou para manutenção deste modelo societário, ou para a transformação da consciência, uma educação para emancipação, crítica.

Assim, a educação bancária ou burguesa é um dos mecanismos que perpassa a ideologia dominante como podemos perceber por meio da explanação de Marx:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual; de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio. (Marx, 2007, p. 55-56)

Por tanto, a mídia, a escola, a igreja, acaba tendo uma função de interesse correlacionado com os interesses econômicos. E como Freire também complementa, exemplificando como a ideologia dominante detém o poder de coerção:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito que todos, bastando não ser preguiçosos, pode chagar a ser empresários – mais ainda, o mito que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual como o dono de uma grande fábrica. O mito de o direito de todos a educação, quando o numero de brasileiros que chegam a escola primaria do pais e dos que nela conseguem permanecer é chocantemente irrisória. O mito da igualdade de classe,

quando o “sabe com quem você ta falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedora da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã” que defende da “barbárie materialista” (...) O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra deus. O mito da propriedade privada, como fundamento e desenvolvimento da pessoa humana desde, porem, que as pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles. (FREIRE, 1987, p. 137)

Assim, no modo de produção capitalista a educação não perpassa valores de emancipação ou de cidadania. Esta se constitui apenas como uma preparação para o mercado de trabalho e a falta de escolaridade também acaba sendo um fator que marginaliza os sujeitos.

Ao mesmo tempo em que a educação, a ciência produz tecnologia, novos conhecimento estas também produzem exclusão, exploração, desumanização e destruição do meio ambiente.

O século XXI vem sendo marcada por grandes avanços tecnológicos, científicos. Atualmente o sujeito tem que estar sempre apto ao trabalho e este apenas se torna adequado para o mercado se bem qualificado, assim “[...] na medida em que se amplia a ação da lei de produção material, amplia-se a coisificação da existência humana. Este perde seu caráter concreto, criador e ganha uma dimensão abstrata.” (VAZQUEZ, 1978, p.126).

Por tanto, para Morin (2006), o século XXI vem sendo marcado por crises, crise do modo de produção, crise das questões ambientais e crise das relações cotidianas. No meio desse contexto, o ser humano passa a ter o valor coisa.

Deste modo, a educação tem sido fundamental no sistema capitalista uma vez que o capital fragmenta os conhecimentos, por meio de uma divisão social do trabalhado e precisa de mão de obra especializada.

A educação, a ciência, os conhecimentos produzidos não são neutros. Esta tem um interesse político e ideológico. Como vemos a discussões sobre tecnologia social, ou seja, uma tecnologia, na qual, todos têm acesso e não só grandes empresas que podem pagar por pesquisas e tecnologias de ponta.

Tecnologia Social compreende produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. É um conceito que remete para uma proposta inovadora de desenvolvimento, considerando a participação coletiva no processo de organização, desenvolvimento e implementação. Está baseado na disseminação de soluções para problemas voltados a demandas de alimentação, educação, energia, habitação, renda, recursos hídricos, saúde, meio ambiente, dentre outras. As Tecnologias Sociais podem aliar saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico. Importa essencialmente que sejam efetivas e reaplicáveis, propiciando desenvolvimento social em escala. São exemplos de Tecnologia Social: o clássico soro caseiro (mistura de água, açúcar e sal que combate a desidratação e reduz a mortalidade infantil); as cisternas de placas pré-moldadas que atenuam os problemas de acesso a água de boa qualidade à população do semiárido, entre outros. (BANCO DO BRASIL,online).

Morin (2006) crítica à supervalorização a ciência, a razão, que desvaloriza o mito, o saber popular, a cultura. Outro educador que valoriza o indivíduo e a subjetividade é Paulo Freire (1987), este pensou em uma educação voltada para prática da liberdade.

É importante trabalharmos para mudar a ideologia dominante que desvaloriza a arte popular, a música, a poesia, a dança, a cultura, os mitos regionais. Assim a educação como o trabalho perde seu significado ontológico, de objetivação ganha um significado de alienação, baseado no lucro, no produtivismo.

A educação acontece na escola, esta é a instituição que vai através de professores passar o conhecimento técnico ao aluno e esta atualmente se baseia em um modelo cartesiano, no qual

as matérias se constituem fragmentadamente. “A concepção e prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas” terminam por desconhecer os homens como seres históricos [...]” (FREIRE, 1987 p 72).

O conhecimento vira mercadoria tem que se especializar a qualquer custo para se manter ativo dentro do mercado de trabalho globalizado e tecnológico. Neste contexto o mercado de trabalho exige um profissional super especializado e polivalente.

A intenção da escola é torna o sujeito disciplinado, domesticado, que aceite as regras. Esta tem contribuído para formar um cidadão apático, que não questiona, que mantenha o status quo.

Para a educação não ser apenas um meio para o sujeito cumprir um papel social, ela tem que ir além de capacitá-lo, ela tem que libertar o homem. Precisamos de uma educação da prática, do cotidiano, que se constitua de forma horizontal. Como vemos na fala de Freire:

A experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central - a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne antagônico. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário. (FREIRE, 1987, p. 117).

Por tanto, a educação é um espaço de contradição, ora alienante, ora emancipadora. Como reflexo de uma sociabilidade marcada pela “[...] globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança” (FREIRE, 1995, p. 59).

Lukács (1979) afirma que o trabalho é a relação estabelecida entre o homem e a natureza, este ao mesmo tempo em que transforma a natureza se transforma. Seria um meio de objetivação e realização do homem, portanto, o trabalho tem uma característica central na vida do sujeito.

Porém, atualmente o trabalho vive um paradoxo tendo em vista, a informalidade do mercado de trabalho, a precarização do trabalho e perda dos direitos trabalhistas. Neste contexto a falta de escolaridade acaba excluindo e marginalizando os sujeitos que não tiveram acesso a esse direito. Sujeitos com baixa escolaridade são eliminados do mercado de trabalho.

O século XXI vem sendo marcado por intensas mudanças, diante da política neoliberal e da globalização. O Estado neoliberal tem por base a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, o retrocesso dos direitos trabalhistas.

Diante desse contexto, o ser humano percebe um novo caminho para sustentar sua família, para resgatar sua autoestima e para recuperar sua identidade de trabalhador, através da criação de cooperativas. Essas são criadas como estratégias contra a pobreza.

A origem das cooperativas resulta de iniciativas de trabalhadores desempregados, sem chance de obter emprego formal. Um fator que vem contribuindo para criação de cooperativas, para legalização e fortalecimento das mesmas, foi o surgimento do movimento da Economia Solidária.

Segundo Singer (2002) os empreendimentos de economia solidária representavam tentativas de recuperar trabalhos perdidos, obedeciam aos valores básicos do movimento operário de democracia. Assim, as empresas solidárias unem os trabalhadores e os meios de produção.

Segundo Secretaria Nacional de Economia solidária – SENAES (online), a economia solidária é um jeito diferente de produzir, consumir e comprar, uma forma na qual se busca não explorar outras pessoas, baseado na autogestão e na preservação do meio ambiente. “A economia solidária foi inventada por operários, nos primórdios do capitalismo industrial, como

resposta à pobreza e ao desemprego resultante da difusão desregulamentada das máquinas-ferramentas e o motor a vapor.” (SINGER, 2002, p. 4).

Por tanto, a proposta do artigo é buscar embasamento para se pensar em uma nova educação baseada na ética, uma educação que integra e não que separa o trabalhador do contato com a natureza, com outro e com ele mesmo.

A ética é a capacidade de escolher por meio dos valores e ter um agir consciente, a ética nos liga aos outros seres humanos. “Ética vem do grego *ethos*, que significa “modo de ser” ou “caráter”, enquanto forma de vida também adquirida pelo homem.” (VÁZQUEZ, 1978, p.14).

A moral são normas e deveres que construímos socialmente este visa estabelecer regras de convivência social. No modo de produção capitalista, a moral serve para legitimar a ideologia da classe dominante, sofrem influência dos interesses ideológicos.

Portanto, para que a ética não busque interesses individuais das classes dominantes e atinja os valores humano-genéricos, esta precisa sair do hábito cotidiano, ultrapassar as aparências e se chega à consciência.

O homem tem que ser visto pela educação em suas múltiplas dimensões: humanas, afetivas, racionais, lógicas. A construção do ser humano se dá por meio do tripé sociedade, indivíduo e espécie, cada um desses interfere um no outro e se modificam em um processo de auto-organização. (MORIN, 2005)

Assim, o homem tem elementos que se atraem e se contradizem: “somos sábios e loucos, trabalhador e lúdico, empírico e imaginário, econômico e consumista, prosaico e poético.” (MORIN, 2003, p. 58) Deste modo, para deixarmos de termos uma educação pautada no sistema mercadológico e pensarmos em uma educação que se pauta na ética precisamos ensinar a condição humana, uma educação que respeita e valoriza nossa humanidade. (MORIN, 2003).

Além deste princípio o ser humano tem que ser situado no universo e não ser separado dele. Por tanto, temos que valorizar a identidade terrena, nesta perspectiva temos uma identidade coletiva, em contato com o meio ambiente, valorizando as questões ecológicas, substituindo a supervalorização do lucro por relações mais humanas. (MORIN, 2003)

Ensinar a compreensão tendo em vista compreender o outro e si mesmo. Se identificando com o outro, em um processo de empatia e não de separação. Baseada no diálogo, no respeito da diversidade, valorizando o comunitário. (MORIN, 2003)

Pouco se importando para as capacidades humanas, a educação nesse contexto histórico reproduz alienação, exploração e instrumentalização do indivíduo. Por isso precisamos resgatar o valor do humano-genérico e da ética do gênero humano. (MORIN, 2003).

Paulo Freire destaca no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), que os educadores devem ter uma postura crítica, tendo como compromisso a libertação dessa classe e contra a ideologia opressora.

O conhecimento tem que ser algo construído em conjunto, de modo horizontal, relacionando a teoria e prática. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p.52).

Precisamos relacionar a educação e a ética, desconstruindo uma educação voltada para o lucro, para o mercado e se voltando para uma educação pautada na ética, nos seres humanos, em uma educação para a cidadania.

## **EDUCAÇÃO DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS**

Com a pesquisa podemos perceber a falta de escolaridade dos trabalhadores de materiais recicláveis. Dos 31 catadores da cooperativa a maioria fez apenas o ensino fundamental

incompleto com aproximadamente 55%, em segundo lugar ficou o ensino fundamental completo com aproximadamente 30%.

A grande maioria dos cooperados não sabia escrever e nem ler, relatando que no tempo que estudavam, não havia incentivo ao estudo. Muitos chegaram a fazer apenas à segunda série.

Sem escolaridade ficou com 10%, sendo que estes nunca estiveram em uma escola. E o ensino médio completo, ficou com aproximadamente 0,5%, sendo que apenas um catador disse que tinha o ensino médio completo.

Durante a entrevista alguns cooperados relataram que a causa que os levaram ao desemprego foi à falta de escolaridade, sendo esta um fator excludente. A partir da pesquisa conseguimos perceber que a cooperativa acaba sendo um espaço que abrange pessoas que foram eliminados do mercado de trabalho.

A maioria dos cooperados não tem estudado no momento sendo que dos 31 entrevistados, aproximadamente 8% está estudando e 92% não estão. Nenhum deles tem feito nenhum curso.

Assim, percebemos que os mais velhos, os adultos, têm dificuldades de acesso ao direito da educação, esses não tiveram oportunidades de estudos e nem estão tendo no momento nenhum incentivo para voltar a estudar. Pautados apenas na existência os cooperados tem seu direito da educação negado, no passado, no futuro e no presente.

Nos relatos também ouvimos que muitos começaram a trabalhar desde muito novos. Atualmente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990), o trabalho precoce se torna proibido. E se tem claro que estes prejudicam fisicamente, psiquicamente e socialmente as crianças e adolescentes.

Os custos econômicos, sociais e políticos de uma baixa escolaridade – aliados ao trabalho precoce – não compensam os custos para sua reparação ou, mais que isso, os custos da exclusão de um enorme contingente de força de trabalho, incapacitando para integrar no cada vez mais seletivo e sofisticado mundo do trabalho. (CARVALHO, 1997, p. 111)

Assim, o trabalho precoce e a falta de estudos são marcas que levaram os sujeitos ao trabalho com os materiais recicláveis. A trajetória desses mostra que a exclusão, sem acesso aos mínimos sociais vem se repetindo de geração em geração. Em um sistema em que a educação se torna o principal meio para certa mobilidade social, este sem acesso a educação no presente, se tornam presos a um trabalho precário.

Com a realização deste trabalho foi possível concluir que existem caminhos opostos ao que o capitalismo selvagem prega. Os empreendimentos solidários são espaços socioeducativos. No qual todos têm direitos iguais, as decisões importantes são tomadas em assembleias, todos têm direito a voto, assim são espaços democráticos.

Portanto, a educação bancária marginaliza esses sujeitos, porém na cooperativa ele restabelece uma educação oposta com a que é perpassada atualmente de subalternidade, individualidade, concorrência e encontra um espaço no qual ele participa como membro, parte de um coletivo.

Assim, a cooperativa possibilita a construção de um conhecimento coletivo, conjunto, no qual os cooperados aprendem juntos. Tendo sido relatado durante a entrevista que eles aprendem e ensinam uns aos outros. Além do que na cooperativa todos dividem os lucros e as despesas igualmente. Assim, é possível gerar trabalho e renda se preocupando com o meio ambiente e com o Ser Humano.

Assim, a cooperativa de catadores é um espaço em que foi possível a geração de trabalho e renda de forma autogestionária, onde incluiu novos conhecimentos do "ser" humano. Esta também é um espaço que valoriza o saber popular, a cultura local.

Além desses conhecimentos construídos coletivamente e pautados no cotidiano e na vivência dos cooperados. A participação junto aos movimentos sociais também é importante como forma de uma educação para além do capital.

Como o movimento da Economia Solidária, que tem como princípios a valorização da diversidade, do ser humano, do saber, da cultura, do meio ambiente, entre outros. O Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis que busca uma consciência de classe, o reconhecimento dos catadores.

O Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) é um movimento social que há cerca de 10 anos vem organizando os catadores e catadoras de materiais recicláveis pelo Brasil afora. Buscamos a valorização de nossa categoria de catador que é um trabalhador e tem sua importância. Nosso objetivo é garantir o protagonismo popular de nossa classe, que é oprimida pelas estruturas do sistema social. Temos por princípio garantir a independência de classe, que dispensa a fala de partidos políticos, governos e empresários em nosso nome. (MOVIMENTO NACIONAL DOS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS, online).

O Movimento dos Catadores de Materiais Recicláveis e o movimento da Economia Solidária são importantes no quesito educação esses é um meio de uma educação de classe, de uma educação para a libertação de romper com valores individualistas para a construção de uma ética coletiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa podemos perceber que a falta de escolaridade dos trabalhadores acabam empurrando eles para serviços precários, sem direitos trabalhistas, no qual expõe sua saúde. A falta de educação cria e recria a exclusão, pois não ter acesso à educação acaba prejudicando o sujeito no futuro que não terá acesso ao emprego formal, a melhores condições de vida. “Quem são afinal os “excluídos”? São todos aqueles sem direitos sociais. Todos os “sem”: o “sem voz”, “sem representação própria”, “sem teto”, “sem trabalho”, “sem saúde”, “sem educação”, (...)” (GERMANO, 1998, p. 34).

Por tanto, a educação não só afeta a questão da dificuldade de se inserir no mercado formal, mas também todos os aspectos da vida se relacionam. Durante a entrevista podemos observar que não é só o direito a educação que é negado, mas outros direitos sociais também.

Em nossa sociedade a educação tem se constituído como uma mercadoria e não como um processo de emancipação e de libertação. Portanto, esta tem que se apropriar da ética em busca de uma educação para emancipação. Que valoriza o saber popular e os seres humanos.

A educação tem que ser para libertar e emancipar os seres humanos e não como um fator excludente como vem ocorrendo, buscamos através desse artigo chamar a atenção para a efetivação do direito de educação para os sujeitos como os catadores que são jogados a margem da sociedade, em um trabalho precário, por não terem uma educação formal.

Por isso, mais do que legislações, políticas públicas para a efetivação de uma educação formal. Lutamos por rompimento de paradigmas, pelo rompimento de uma educação que mantém o status quo, buscando a construção de novas relações e valores, baseadas na ética, por uma educação para a emancipação e para a construção de uma nova sociabilidade.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. . C. B. Trabalho precoce: qualidade de vida, lazer educação e cultura. São Paulo: Cortez. **Revista Serviço Social e Sociedade**. v.55, p. 74-84, 1997.

**ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.** Disponível em: <[http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA\\_CEIJ/Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%20editado%20pela%20CEIJ-SC%20vers%C3%A3o%20digital.pdf](http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA_CEIJ/Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%20editado%20pela%20CEIJ-SC%20vers%C3%A3o%20digital.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERMANO, J. W. Pobreza e educação o avesso da cidadania. São Paulo: Cortez, 1998. **Revista Serviço Social e Sociedade.**v.57, p. 28-52, 1998.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social:** Os princípios fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MORIN, E. **O Método V:** a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005. V.5

\_\_\_\_\_. **O Método VI:** a ética. Porto Alegre: Sulina, 2006. V.6

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.

**Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis.** Disponível em: <[http://www.mncr.org.br/box\\_1/o-que-e-o-movimento](http://www.mncr.org.br/box_1/o-que-e-o-movimento)> Acesso em: 16 jul. 2013.

POLITZER, G. **Princípios Elementares de Filosofia.** [S.l.]: Prelo, 1979.

**SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária.** Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/Empregador/EconomiaSolidaria/Fase2/Relatorios/empreendimentoResumoNacional.asp>> Acesso em: 16 jul. 2013.

SINGER, P. **Para entender o mundo financeiro.** São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução a Economia Solidária.** 1ª Ed.- São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Economia solidária.** [s.d]. Disponível em: <<http://www.cultura.ufpa.br/itcpes/documentos/ecosolv2.pdf>> Acesso em: 17 jan. 2013.

**Tecnologia Social.** Disponível em: <<http://www.fbb.org.br/tecnologiasocial/tecnologia-social->> Acesso em: 16 jul. 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.



# IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

Marise Nunes de MELO\*

## INTRODUÇÃO

A discussão acerca da implantação do Serviço Social com atuação nas escolas, tem se configurado em amplas proporções, abrangendo praticamente todo o território nacional. Tal constatação se deve ao fato de proposições de leis tanto a nível federal, estadual e dos municípios tratando do tema em pauta.

No que se refere ao de Estado de Minas Gerais, este debate ganhou consideráveis dimensões. Nesse processo a discussão contou com a participação de trabalhadores da educação, estudantes, assistentes sociais e deputados. Como resultado, impetrou-se a aprovação da proposta de Lei nº 16.683/07 que “autoriza o poder executivo a desenvolver ações de acompanhamento social, nas escolas da rede pública de ensino do estado”, cuja autoria compete ao Deputado André Quintão e visa à integração das políticas públicas na educação e a ampliação do acesso aos direitos sociais para toda a comunidade escolar.

No município de Uberlândia, tal panorama não poderia ser diferenciado, uma vez que a cidade goza de grande prestígio no cenário tanto estadual quanto federal. Por tratar-se de um pólo que congrega grandes empresas, com atuação que se reflete em todo o território nacional, por conseguinte, possui uma população consideravelmente elevada e em constante crescimento. Este fato incide diretamente no cenário educacional visto que, devido ao número de habitantes, há uma grande demanda pelo ensino oferecido nas escolas das redes públicas, tanto estaduais como municipais.

Sendo assim, a exemplo de outros centros urbanos, também na cidade de Uberlândia, por iniciativa do poder Legislativo, na figura da Vereadora Sra. Jerônima Carlesso, foi proposta a Lei Municipal de nº 7.961 para a implantação do Serviço Social nas Escolas da rede municipal. Esta lei foi aprovada em 07/03/2002.

## A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

O panorama da educação no município de Uberlândia se configura muito semelhante ao apresentado nos grandes centros urbanos. Sendo considerada uma cidade de porte médio a grande, apresenta um índice populacional, de acordo com a última publicação do Banco de Dados Integrados da Prefeitura Municipal referente ao ano de 2012, na ordem de 619.536 habitantes, portanto, superior ao verificado em algumas capitais do país. Desta maneira, a demanda verificada, notadamente, na área educacional é bastante significativa.

A cidade contava até o final do ano de 2011, conforme informações registradas no BDI/2010 – Banco de Dados Integrados-Volume II da Prefeitura Municipal relativo à oferta de ensino público, com 107 (cento e sete) escolas municipais, 68 (sessenta e oito) escolas estaduais e 03 (três) escolas federais. Entretanto, apesar de se configurar em um número expressivo de unidades escolares, as escolas da rede pública, na cidade de Uberlândia, ainda não conseguem atender a demanda a elas apresentada, e com relação à procura de vagas na rede municipal, é possível afirmar que ela seja maior que na rede estadual.

---

\* Graduada em Serviço Social - Universidade Norte do Paraná – UNOPAR - Especialista em Trabalho Social com Famílias - Faculdade Católica de Uberlândia . E-mail: [marisenmelo@hotmail.com](mailto:marisenmelo@hotmail.com)

Nesse sentido, a exemplo de outras cidades tanto do estado de Minas Gerais, como de outros estados do país, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, a partir do ano 2001, tem atuado de forma a efetivar o projeto Escola Cidadã, com uma gestão democrática e participativa o qual congrega uma série de ações com o objetivo de proporcionar um maior envolvimento de toda a comunidade no processo de construção de uma escola mais democrática, capaz de suprir as necessidades da clientela atendida.

Para tanto, conforme a proposta apresentada para a efetivação desse projeto percebe-se, *à priori*, o desejo de promover uma ruptura com as antigas e autoritárias fórmulas de controle e submissão, historicamente adotadas pelos órgãos vinculados ao poder executivo, na efetivação das políticas educacionais.

Tal pensamento vem de encontro às determinações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988)

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, online)

Entretanto, o que se apreende desse processo, é que o conceito de gestão democrática e participativa, ainda carece de uma maior compreensão e assimilação do seu significado, por parte dos sujeitos envolvidos nessa questão, sejam eles representantes do poder público ou da sociedade. Uma vez que grande parte da população “carrega” os resquícios do ideário conservador e paternalista dos governos anteriores, e que o exercício da cidadania, requer o conhecimento e amplo entendimento acerca dos direitos e deveres do cidadão, o projeto de gestão democrática, muito provavelmente, só terá sua efetivação na medida em que cada um dos sujeitos envolvidos, no mesmo, se sinta co-responsável por ele e trabalhe, de forma contínua, independente de suas concepções políticas e ideológicas, pela garantia de acesso à educação de qualidade.

## **O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA**

*“Acreditamos, que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não*

*da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.” (Paulo Freire)*

Partindo da perspectiva de um projeto chamado “Escola Cidadã”, as escolas municipais de Uberlândia, adquirem novas configurações. Nesse sentido, são apresentadas e efetivam-se inúmeras sugestões de abertura do espaço físico da Escola, para a realização de eventos e projetos com participação e em benefício da comunidade. E a instituição escolar da rede municipal de Uberlândia, na medida em que se integra à comunidade do bairro ou da localidade na qual está inserida, recebe também as influências do cotidiano das pessoas que a ela se dirigem e dela se utilizam.

Assim, torna-se inequívoca a necessidade de inserir no quadro de profissionais das Escolas, a presença de especialistas com formação e experiência no trato para com estas questões. Nesse sentido é que, tendo em vista a não implementação da Lei Municipal nº 7961 aprovada em 07/03/2002, de autoria da Vereadora Jerônima Carlesso, que estabelece a implantação do Serviço Social nas escolas da rede municipal de Uberlândia, por iniciativa/denúncia também feita pelo poder Legislativo na pessoa do Vereador Delfino Rodrigues, foi impetrado um recurso junto ao Ministério Público, e este determinou ao município o imediato cumprimento dessa Lei.

Assim, no ano de 2009 em obediência a essa determinação, a Secretaria Municipal de Educação inseriu em seu quadro de servidores, algumas assistentes sociais, as quais deveriam atuar nas escolas da rede pública, atendendo a demanda ali apresentada. Para isso, foi apresentada uma proposta de lotação na Secretaria de Educação, aos profissionais do Serviço Social que já atuavam em outras secretarias, e que manifestavam interesse de mudança. Aqueles que atenderam ao apelo foram desafiados a abraçar esta causa, ao mesmo tempo nobre, mas por outro lado repleta de percalços e incertezas.

Em princípio, seis assistentes sociais do quadro efetivo de servidores da Prefeitura Municipal de Uberlândia, e ainda outras quatro profissionais contratadas, também com formação em Serviço Social fizeram parte do quadro que atuaria nas unidades escolares. Elas se reuniram, para dar início às atividades junto às escolas da rede pública municipal e nesse sentido empreenderam um trabalho de reconhecimento, não apenas das unidades escolares, mas também um levantamento no sentido de vislumbrar a realidade do universo escolar que engloba atores diversos, como profissionais do ensino, alunos e comunidade escolar.

Tal trabalho perdurou por cerca de aproximadamente um ano. Ao final deste período, houve a possibilidade de se aventurar emitir diagnóstico em conformidade com os dados recolhidos, e apontar as unidades escolares que apresentavam maior demanda de manifestações da questão social e careciam de uma intervenção mais incisiva. Porém é importante ressaltar que as unidades classificadas como objetos de intervenção imediata, foram elencadas, também, levando-se em conta a sua localização em áreas periféricas e ainda as recomendações da própria Secretaria Municipal de Educação. Tal fato vem de encontro a uma questão muito debatida entre os profissionais do Serviço Social, quanto à natureza operativa do trabalho desenvolvido pelo assistente social, no qual sua autonomia é apenas relativa, o que por vezes pode interferir no resultado final da ação.

Com um plano de ação elaborado por duas das assistentes sociais que, naquele momento, compunham o quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, pode-se dizer que no início do ano de 2010, a implantação do Serviço Social nas escolas da rede municipal de Uberlândia, deixava de ser um ideal, para se tornar algo concreto. No decorrer dos seis primeiros meses daquele ano, foram desenvolvidos trabalhos de atendimento a alunos, servidores, famílias, além

de visitas domiciliares. Foram realizadas palestras com temas de interesse de toda a comunidade escolar; levantamento da situação, sócio-econômico-cultural, e ainda a participação em reuniões com pedagogos, diretores e professores atuantes na rede municipal de ensino.

Todas estas ações visavam melhor direcionar os trabalhos já iniciados e atuar de forma efetiva, com eficácia e assertividade, nas questões apresentadas no cotidiano escolar, cujas nuances denotam uma reprodução das mazelas sociais, fruto das contradições que permeiam as relações entre os indivíduos.

Nesse sentido, foram levados em consideração que as manifestações da questão social vislumbradas no interior das instituições escolares, nada mais eram os “retratos” das contradições sociais produzidos na sociedade e seus reflexos negativos na vida e no cotidiano da população. Assim, muitos dos usuários atendidos durante as ações efetivadas nas escolas, foram encaminhados para as redes de saúde e atenção à família. Além destas atividades desenvolvidas pelos assistentes sociais, outro ponto muito importante, foi possibilidade de abertura de campo de estágio para estudantes do Serviço Social, que puderam conhecer a realidade da educação uberlandense nas escolas municipais.

Entretanto, os obstáculos enfrentados por estas profissionais, desde os primeiros dias de atuação, eram inúmeros. A elas faltavam, desde os recursos físicos para o desenvolvimento dos trabalhos propostos, como também recursos, humanos, materiais e financeiros. Como se não bastasse todos estes fatos, o trabalho profissional, por vezes era dificultado. Tal circunstância se deve ao fato de que o universo das instituições escolares apresenta certas particularidades que, por vezes se afiguram como barreiras à “entrada” e a aceitação de outros profissionais, alheios ao quadro do magistério, em seu interior.

Não se pretende afirmar com isso, que tenham ocorrido problemas dignos de destaque, entre os profissionais da educação e as assistentes sociais recentemente lotadas na Secretaria Municipal de Educação. Porém, dentro dos limites da escola, nunca houvera um profissional com função específica de lidar com as manifestações da questão social, tão presentes e tão bem delineadas nas relações estabelecidas no interior destas instituições.

Até aquele momento, professores, supervisores, orientadores e diretores se desdobravam em suas funções para dar conta de um trabalho para o qual não estavam preparados, por isso tinham suas atividades específicas da função prejudicadas. A presença de assistentes sociais nas escolas modificara a rotina dessas instituições.

Assim, tanto para os profissionais da educação, os alunos, os pais destes alunos, a comunidade escolar e ainda para as assistentes sociais este seria mais um entrave ao bom desenvolvimento do trabalho, mais um desafio a ser vencido. Porém algumas mudanças e adaptações se faziam urgentes para viabilizar este projeto. Recursos materiais e financeiros deveriam ser disponibilizados, pois o Código de Ética que norteia a profissão não permite que as ações profissionais se dêem sem o compromisso e seriedade. E devido à falta de estrutura física nas escolas, o trabalho estava sendo prejudicado. Neste momento, em meados do ano de 2010, talvez por conta das reivindicações de todas as assistentes sociais, atuantes na rede municipal de educação em Uberlândia, ou por outro lado, devido às próprias diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, mudanças radicais foram impostas. E parafraseando Marx “o que era sólido se desmanchou no ar”.

Assim, infelizmente, grande maioria das assistentes sociais voltou para suas secretarias de origem. Às contratadas, foi oferecida a oportunidade de um novo contrato, em outras secretarias. No segundo semestre de 2010, alguns dos trabalhos já iniciados foram interrompidos e tantos outros tiveram sua continuidade de forma precária, não conseguindo atender, nem os interesses dos usuários e nem satisfazer o profissional que os executava. As ações executadas

com o mínimo de condições favoráveis, agora se configuravam, conforme determinações da Secretaria de Educação, apenas em atendimentos emergenciais pontuais.

## **O MOVIMENTO EM DEFESA DO CUMPRIMENTO DA LEI 7961 DE 07/03/2002**

Inconformados com a retirada dos Assistentes Sociais das escolas da rede pública de Uberlândia, muitos trabalhadores da área e estudantes do Serviço Social, empreenderam um movimento em defesa da efetivação do trabalho dos Assistentes Sociais na Educação. Para tanto, foram realizadas pesquisas e estudos, buscando descobrir as respostas para a questão do não cumprimento da Lei nº 7961 que instituiu o trabalho do Assistente Social, nas escolas municipais de Uberlândia.

Diante desses estudos foi possível perceber que, conforme a própria Lei Orgânica do Município de Uberlândia, em seus artigos 151, 154 e 155, ratifica e evidencia a importância do Serviço Social como partícipe da política educacional,

Art. 151 -A assistência social será prestada pelo Município a quem necessitar, mediante articulação com os serviços federais e estaduais congêneres, tendo por objetivo: I - a proteção à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II - a proteção aos desvalidos e às famílias numerosas desprovidas de recursos; III - proteção e encaminhamento de crianças adolescentes em situação de risco pessoal e social ou que praticarem atos infracionais; IV - o combate ao desemprego e à mendicância, mediante integração ao mercado de trabalho; V - o amparo ao menor carente e sua formação em curso profissionalizante; VI - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências e a promoção de sua integração à vida comunitária; VII - combate ao uso de tóxicos.

[...]

Art. 154 -A educação, enquanto direito de todos, é dever do estado e deve ser baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando constituir um instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração, reflexão crítica da realidade e preparação para a vida em uma sociedade democrática.

[...]

Art. 155 -O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Município; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA)

Partindo desse princípio e conforme definição de Minayo (1994), a pesquisa é a atividade primordial para que se conheça de fato as nuances da realidade, assim para a realização deste trabalho, buscou-se o entendimento da realidade atual, das escolas e das condições nas quais se efetivam e perpassam as relações que determinam ou não a implantação da Lei aprovada em março de 2002.

Após empreender um estudo detalhado sobre a efetivação do Serviço Social em diversas cidades do país e das condições de sua efetivação, foram realizados contatos com

vários profissionais da educação e membros da comunidade com o objetivo de evidenciar seu pensamento acerca do trabalho das/os assistentes sociais nas escolas da rede municipal em Uberlândia.

Nesta pesquisa livre, que teve seu início em meados do mês de setembro de 2010: os profissionais da educação desejam que a Lei seja efetivada. Também em relação à comunidade, o resultado alcançado foi o mesmo. Em vista do grande apoio recebido e dos incentivos para que as reivindicações pelo cumprimento da Lei e efetivação desse direito social se tornasse realidade, muitos estudantes do Serviço Social, das várias universidades instaladas no município, optaram por realizar seus trabalhos de conclusão de curso, com base nesta temática.

Se hoje há um grupo de profissionais que trabalha incansavelmente em defesa da efetivação desta lei, no município de Uberlândia, isso se deve ao fato de reconhecer que a despeito das premissas constitucionais, de que a educação é um direito de todos e esse direito, por vezes, é negado ou em outras nem ao menos é usufruído. Apesar da cidade de Uberlândia ser um pólo de desenvolvimento industrial e comercial de grande reconhecimento e importância na região e no território nacional, ainda possui uma grande dívida no setor educacional para com seus habitantes.

Ademais, é sabido que a garantia de acesso à escola, não assevera a permanência do aluno na instituição ou o seu aprendizado. Mais ainda, que os elevados índices de evasão escolar, decorrentes de motivações variadas que vão desde o baixo rendimento na aprendizagem até as questões relacionadas com violência, negligência e abandono por parte dos responsáveis, trabalho infanto-juvenil e outros, representam uma realidade e carecem de ações estratégicas no sentido de acabar, de vez, com essa problemática.

Em vista do Projeto Escola Cidadã, lançado no início dos anos 2000, que confere novas atribuições, promove uma ampliação das ações da escola, no sentido de não apenas oferecer a educação formal, mas constituindo-se em referência para toda a comunidade, a inserção do Serviço Social nesse espaço, visa criar condições para a efetivação de estratégias para a promoção da inclusão social. Uma vez que, entre as principais atribuições do assistente social, se configuram a gestão e implementação das políticas públicas e a mobilização da sociedade na luta por garantir seus direitos essenciais, a presença deste profissional na esfera escolar, constitui notável estratégia para a consolidação da cidadania.

Na medida em que se compreende ser, seja o estudante do nível básico ou superior, se constitui como um sujeito de direitos e é preciso que esses direitos sejam garantidos. Independentemente condição de criança, adolescente ou adulto e tendo em vista que esse sujeito, ainda não teve efetivado seus direitos, e por isso vivencia uma situação excludente na educação, o atributo do Serviço Social, vem de encontro à materialização e a fruição desses direitos sociais.

Na perspectiva de ser, o Serviço Social, uma profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho, possuindo um caráter interventivo e propositivo, é mister que o poder público da cidade de Uberlândia, perceba e reconheça importância de sua atuação na educação. Por intermédio de seu compromisso ético político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem dominação ou exploração quer seja de classe, etnia ou gênero atuando em defesa da qualidade dos serviços prestados à comunidade com vistas a garantir a cidadania, sua inserção na esfera escolar favorece as relações ali existentes, reforçando os laços de cooperação e respeito.

Aliado a estes fatores, a formação teórico-metodológica, que caracteriza esse profissional, lhe permite realizar uma análise mais abrangente da conjuntura e das demandas sociais, entrevedo uma dimensão que vai muito além das aparências.

Devido ao fato de apreender habilidades técnicas e qualificação, para operacionalizar a implementação das políticas sociais, dentro dos princípios éticos e políticos que orientam o exercício da profissão, o assistente social, atuando na educação, poderá contribuir, sobremaneira na formulação e articulação dessas políticas. Seu perfil propositivo o torna apto, também, a organizar e mobilizar a comunidade visando à garantia do exercício da democracia e da cidadania plena. Diante desse fato, admite-se que, hoje, o Serviço Social na cidade de Uberlândia se encontra imbuído da competência indispensável para assumir o espaço educacional como campo de ação profissional. Detêm habilidades para compreender as demandas apresentadas pelos mais diferentes sujeitos e, frente a elas, elaborar estratégias, com vistas ao seu enfrentamento, atuando junto aos demais profissionais inseridos no âmbito escolar.

Embora seja percebido como um novo desafio para o Serviço Social importa ressaltar que o perfil desse profissional se distingue pela constante busca de aperfeiçoamento em seu trabalho, dado a compreensão de que a realidade seja caracterizada pela dinâmica dos fatos sociais. Em consequência disso, as expressões da questão social também têm seu processo de materialização sob formas cada vez mais diversificadas, as quais estarão sempre exigindo novos saberes e novas competências, para o enfrentamento das mesmas.

Hoje, com a proposta difundida pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, veiculada desde a campanha eleitoral, cuja meta é transformar a cidade em uma Cidade Educadora, onde todas as ações das secretarias municipais se efetivam sob esta égide, o que se espera é que esse direito conquistado em 07 de março de 2002, por todos os estudantes, trabalhadores da educação e comunidade escolar, seja realmente efetivado. Esta bandeira levantada pelo atual prefeito foi um dos fortes motivos que o levaram a vitória nas urnas. E durante a campanha a reivindicação de efetivação do trabalho de assistentes Sociais na Educação, a ele foi apresentada e bem recebida aumentando ainda mais a confiança naqueles que esperam ver esse direito concretizado.

Para os defensores do Serviço social na Educação, é inadmissível que uma Cidade Educadora, possa prescindir do trabalho dos assistentes sociais na educação. Nesse sentido, trabalhadores e estudantes do curso de Serviço Social, tem buscado apoio da população e se unido em torno desse objetivo para levar aos vereadores, aos secretários municipais, mais notadamente as secretárias da Educação e de governo e ao prefeito e vice-prefeito esta reivindicação que não é só de uma categoria, mas de toda a sociedade que, na medida em que teve uma lei em seu benefício, aprovada, mas não efetivada, tem seus direitos cerceados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio da compreensão de que o processo educacional se caracteriza em alicerce para a construção de uma sociedade próspera e igualitária, o imperativo de garantir o cumprimento das medidas em benefício do empoderamento das ações implementadas no âmbito escolar, vem de encontro às determinações das leis, estadual e municipal, do estado de Minas Gerais e do município de Uberlândia, alusivas à inserção do Serviço Social, atuando na educação.

Nesse sentido, presume-se que a mobilização da categoria possa ser um instrumento de reivindicação do cumprimento de tais leis, uma vez que cabe ao profissional do Serviço Social, entre outras coisas, a observância aos princípios fundamentais contidos no Código de Ética Profissional - 1993 da profissão alusivos principalmente a defesa intransigente dos direitos humanos, ampliação e consolidação da cidadania; posicionamento em favor da equidade social; empenho na eliminação de todas as formas de preconceito; e compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional.

Cada escola, inserida no projeto Escola Cidadã, e hoje imbuída pelo desejo de ser parte construtora do projeto de Cidade Educadora da Prefeitura Municipal de Uberlândia reúne em torno de si não apenas as famílias dos alunos, mas toda a comunidade que se acha em seu 'em torno'. Desta forma podem ser percebidos no cotidiano escolar os reflexos questão social oriundos dessa proximidade e interação.

Assim o ambiente escolar, produtor e construtor do ensino/educação escolarizada se configura em alternativa de espaço de atuação direta no enfrentamento das manifestações destas ocorrências. Em conjunto com os demais profissionais sua atuação pode assumir dimensões amplas e com um caráter multidisciplinar, conforme Amaro (1997 p.13) preconiza “o cenário escolar é um espaço social rico e fecundo. Nele, as contradições sociais, os jogos de força e a luta pelos direitos de cidadania estão vivos e pulsantes, espelhando a realidade tal como ela é.”

Sobre esse assunto, Almeida (2000, p.2) faz a seguinte reflexão relativa ao trabalho do Assistente Social:

[...] pensar sua inserção na área de educação não como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, mas como uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão em relação às estratégias de luta pela conquista da cidadania através da defesa dos direitos sociais e das políticas sociais.

Assim o que se espera do atual prefeito da cidade de Uberlândia, é que na consolidação de seu projeto de Cidade Educadora, no qual se concebe a escola como espaço comunitário, seja sensível à crescente demanda apresentada, pelas contradições e diversidades presentes na sociedade e possa cumprir esse compromisso para com toda a classe de profissionais da educação, alunos e comunidade escolar. Porém, mais que esperar, é preciso acreditar e acompanhar todas as ações voltadas à Educação e ao projeto defendido pelo poder executivo municipal e todos os secretários municipais. Imperativo se faz que se seja efetivada a Lei 7.961 que implanta do Serviço Social nas escolas da rede pública municipal, e que se cumpra esse dever para com toda a sociedade uberlandense, no que diz respeito a esta importante política pública. Uma vez que ao ser aprovada, passou a ser um direito, cabe ao poder público manter seu compromisso ético para com a população e efetivar a inserção do trabalho dos Assistentes Sociais na Educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T.O Serviço Social na educação. In: **Revista Inscrita** nº 6. Brasília: CFESS, 2000ª p.19-24

\_\_\_\_\_. Educação pública e Serviço Social. In: **Serviço Social e Sociedade**. nº 63. São Paulo: Cortez, 2000.

AMARO, S. **Serviço social na educação: bases para o trabalho profissional**. 1ª ed. Florianópolis: Editora da USC, 2011

\_\_\_\_\_; BARBIANI, R.; OLIVEIRA, M. **Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação**. 1ª Ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

BDI - BANCO DE DADOS INTEGRADOS 2012. **Volume II**. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. Ano Base 2011. Disponível em: <[http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/461.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/461.pdf)> . Acesso em 30 de mai de 2013

**CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em: 16 jun 2013



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico metodológica**. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**LEI Nº 7.961 DE 07 DE MARÇO DE 2002 DE IMPLANTAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA.**

Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/839796/lei-7961-02-uberlandia>>. Acesso em: 04 jun 2013

**LEI Nº 16.683 DE 10 DE JANEIRO DE 2007 DE ACOMPANHAMENTO SOCIAL NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS.** Disponível em: <<http://www.mp.go.gov.br/.../Lei%2016683-07->>. Acesso em: 04 jun 2013

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 04 jun 2013

**LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA** (Atualizada até 06/09/2007, com alterações oriundas das Emendas à Lei Orgânica 001/91 a 027/07 – já inseridas no texto). Disponível em: <[http://uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/.../LEI\\_ORGANICA.doc](http://uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/.../LEI_ORGANICA.doc)>. Acesso em: 04 jun 2013

**LEI 8.862 DE 07/06/1993 – DE REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE ASSISTENTE SOCIAL.** Disponível em: <[http://www.planlato.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8662.htm](http://www.planlato.gov.br/ccivil_03/Leis/L8662.htm)>. Acesso em: 04 jun 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.



**EIXO 5**  
**EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SEXUAL**



# EXPRESSÕES SEXUAIS DIFERENCIADAS: LIBERDADE E EXPERIÊNCIAS QUE NÃO PODEM SER NEGADAS

Renato Tadeu VERONEZE\*

## INTRODUÇÃO

O objetivo central desse artigo é contribuir para o debate referente à diversidade sexual, especificamente, com relação à homossexualidade, uma das expressões diferenciadas da sexualidade humana, tendo como enfoque a luta pela garantia dos direitos e de cidadania a este segmento, destacando a importância do Movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) em defesa da diversidade sexual e em relação ao posicionamento do Serviço Social.

Falar da sexualidade humana implica despertar experiências atávicas, hávidas nos tempos mais remotos em que os homens e as mulheres gravitam na vida em sociedade. Muito se fala e discute a respeito da diversidade sexual, sobretudo sobre a homossexualidade enquanto uma das expressões sexuais dos indivíduos sociais.

A mídia veicula notícias, ora favoráveis, ora de reprovação sobre esta temática, afirmando um comportamento que soma grande número de pessoas que se relacionam afetiva e sexualmente com indivíduos do mesmo sexo.

A homossexualidade, estabelecida hoje como um conceito cultural, é um comportamento visível que gera um arsenal de inquirições a respeito da sexualidade e da diversidade sexual em todas as áreas do saber.

Desse modo, o eixo central dos debates na atualidade referente à diversidade sexual, diz respeito à garantia de direitos e de cidadania a um número cada vez mais crescente desse segmento. O Movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), assim como o conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal de Serviço Social e Conselhos Regionais de Serviço Social), não tem medido esforços na luta em favor das questões que envolvem os homossexuais.

Esclarecemos desde já que a diversidade sexual deve ser compreendida como uma conceituação na qual “[...] as situações dos homens e das mulheres não são o produto de um destino biológico, mas são antes de tudo construções sociais” (NOGUEIRA, 2006, p. 16). Afirmamos que a sexualidade é um atributo ontológico do ser social e que carrega em si, múltiplas determinações.

O comportamento homossexual, em grande medida, recebe opiniões negativas, críticas e discriminações geradas, sobretudo, pelo preconceito e pela discriminação ou ainda, por pessoas que negam a sua existência. Consequentemente, os homossexuais acabam sendo vítimas de atos homofóbicos e lesbiofóbicos, sofrendo com a violência despendida à este grupo. Muitos preferem estar alheios a esta temática, como se a homossexualidade fosse algo distante da realidade cotidiana da vida social.

Porém, para um número crescente de pessoas, a homossexualidade é compreendida como algo que merece atenção e que desperta a necessidade do debate em prol desses sujeitos sociais, lutando pelo respeito, pela dignidade humana e pela diversidade sexual. Apesar do avanço dos Movimentos LGBT, muito ainda está por fazer e conquistar para que haja maior atenção do Estado, de religiosos e da sociedade civil na garantia dos Direitos Humanos a este segmento.

---

\* Doutorando do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo/SP. Docente do Curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG. Email: rtveroneze@hotmail.com

No Serviço Social brasileiro, o debate a cerca dos Direitos Humanos criou força a partir dos anos de 1990 e se intensificou na atualidade em virtude de sua bárbara violação. A intervenção profissional, historicamente vinculada às sequelas da “questão social”, adquiriu novos contornos nas últimas décadas, principalmente no que tange ao “esgarçamento” dos vínculos sociais, do desrespeito ao ser social, da violência e da perda dos direitos sociais.

O processo de redemocratização do país propiciou um novo campo para as discussões em torno das minorias. O Serviço Social, ao incorporar a ontologia do ser social, inspirado pela Teoria Social de Marx, coloca na pauta das discussões, os Direitos Humanos, enquanto dimensão ética e política, o que a ordem burguesa a colocava apenas como frente de luta.

Respalado pelo Código de Ética profissional de 1993, o/a Assistente Social tem no reconhecimento da liberdade, valor ético central, posicionando assim, na luta pela ampliação e consolidação dos direitos e da cidadania. Empenha-se, deste modo, em lutar pela eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminações, no respeito à diversidade, na participação nos diversos grupos socialmente discriminados e na discussão das diferenças.

Portanto, defender, apoiar e informar sobre a diversidade sexual, bem como lutar pelos direitos do segmento LGBT e demais minorias, torna-se um compromisso profissional ético e político. Esse segmento ainda é excluído do círculo dos direitos em várias dimensões, especialmente quando se trata da constituição familiar, na criação de núcleos regionais de referência LGBT, da criação dos Conselhos Estaduais/Municipais de Direitos da População LGBT, dos serviços ao atendimento das diversas formas de violências, na implantação de políticas públicas e de proteção social, assim como outras reivindicações das quais são excluídos/as.

Falar em direitos é falar em cidadania. Discutir cidadania na sociedade capitalista diz respeito às formas de compreender a questão da igualdade e da desigualdade nessa sociedade e lutar por maior participação no poder político e na riqueza social. Porém, o que ora defendemos é que, para a lógica capitalista, os direitos são defendidos somente para os pertencentes à sociedade burguesa e não à emancipação civil, política e social, não permitindo ao ser social descobrir-se enquanto “força social por inteiro”.

Portanto, a verdadeira emancipação do ser social será quando este tiver se tornado um “*ser genérico*”, quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 2010).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 é o marco divisório na consolidação dos direitos ao/a cidadão/ã, mas com relação à diversidade sexual e a muitas outras expressões das minorias, nada ou quase nada se constituiu. Aliás, é digno de nota que a efetivação dos direitos previstos em lei pouco se repercute na prática.

Algumas conquistas são visíveis em relação às expressões sexuais diferenciadas. Uma das principais conquistas é a liberdade de poderem se manifestar e de se constituírem enquanto “união estável” mesmo contra a opinião de muitos moralistas e religiosos que criticam tal comportamento.

Outras conquistas dizem respeito a algumas ações jurídicas ganhas legalmente quanto à adoção e divisão de bens. O Movimento LGBT também tem buscado seu espaço, procurando romper com o tratamento dado à sexualidade humana apenas como fator biológico, colocando na pauta das discussões, a diversidade sexual e a luta pelo direito à livre orientação e expressão sexual.

Desde agosto de 2006, o Serviço Social vem apoiando esta luta, principalmente no sentido de provocar não só a conquista de políticas de direito que atendam esse segmento, mas na derrubada da cultura machista e conservadora que ainda impera na sociedade brasileira, buscando construir os alicerces para uma cultura de liberdade.

Portanto, com o intuito de vincular este estudo ao debate da atualidade, com o objetivo de contribuir para os avanços historicamente conquistados por este segmento, defendemos não

só os direitos unilaterais, mas sim a universalidade dos direitos humanos e sociais.

O/a Assistente Social, atento/a à nova conjuntura social, luta pela garantia dos direitos sociais dos segmentos minoritários, de forma a buscar a hegemonia entre as categorias sociais, tendo como baliza, o Projeto Ético-Político Profissional.

Nesse sentido, o/a Assistente Social tem sido chamado/a a ser tradutor/a das demandas contemporâneas, para a elaboração e implementação de políticas sociais que garantam a liberdade, democracia, a luta contra o preconceito e a discriminação, a justiça social e a cidadania.

## **LUTAR AINDA É PRECISO**

As lutas pela liberdade, pela cidadania e pela conquista de direito tem sido, nos últimos vinte anos, a bandeira dos diversos movimentos sociais e do Serviço Social brasileiro. A liberdade de manifestar opiniões, conquistada pós Ditadura Militar, apesar de em alguns casos ainda ser prevenida, é uma realidade que não pode ser deixada de lado.

No campo da diversidade sexual, praticar gostos e pendoros, viver a sexualidade em sua maior plenitude, eliminar atavismos, medos e vergonha, assumir a própria sexualidade e identidade, ir contra qualquer ideia e comportamento moralista que pregue a discriminação e o preconceito, desmontar ideias pejorativas e lutar para evitar qualquer forma de violência, é sempre um desafio contemporâneo.

O livro *Vidas em arco-íris: depoimentos sobre a homossexualidade*, de autoria de Edith Modesto, editado pela Editora Record, em 2006, traz diversos depoimentos de homossexuais, lésbicas, bissexuais e travestis, nas mais diversas situações, que mostram uma visão ampla do cotidiano de homens e mulheres que, muitas vezes vivem reclusos num mundo machista, moralista e preconceituoso.

Desde a Revolução Sexual, no final do século XIX e teve seu apogeu em meados do século XX, as lutas historicamente constituídas pelos homossexuais e lésbicas, propiciou o surgimento de um movimento organizado que luta arduamente para que esse público possa ter reconhecidos os seus direitos e o respeito enquanto cidadãos e cidadãs.

Desde agosto de 2006 o Serviço Social vem apoiando este segmento através do conjunto CFESS/CRESS, em parceria com o Instituto em Defesa da Diversidade Afetivo-Sexual (DIVAS), em âmbito nacional, a luta pela livre orientação e expressão sexual, na garantia de seus direitos e pela emancipação civil, política e social, passando a analisar os conceitos que envolvem essa temática, principalmente no que diz respeito à liberdade de expressão e na liberdade enquanto categoria ontológica do ser social e dos Direitos Humanos.

Na perspectiva do direito e da cidadania, o Projeto Ético-Político do Serviço Social, apresenta pressupostos teóricos que orientam a materialidade das lutas sociais que historicamente vem possibilitando condições dignas à indivíduos e grupos sociais discriminados.

Segundo Heller (2004, p. 17), “[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem”. Todos, sem exceção, estão inseridos num determinado contexto social: “[...] ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade” (idem, ibidem).

Essa inserção na vida cotidiana não só estabelece uma relação individual, como também contribui para a construção das identidades e particularidades dos seres sociais.

Portanto, “[...] a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (idem, ibidem). É na vida cotidiana que homens e mulheres desempenham e exteriorizam com vigor todos os sentidos, capacidades intelectuais, habilidades, sentimentos, paixões, ideais, ideologias etc.

É na vida cotidiana, que se dá a relação e inter-relação do ser social com a sociedade e com a comunidade. As expressões, o modo de ser, de sentir, de agir, de se relacionar, de pensar etc., se dão na cotidianidade. Se assim não fosse, a existência humana não teria sentido. Portanto, ao considerar que o ser social é parte integrante do mundo, o mundo torna-se parte primordial para a sua existência. É nessa relação biunívoca que temos o conceito de totalidade.

Falar em totalidade significa entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto e com a história, ou seja, com o todo. É o modo de ser do ser ontológico. A totalidade social é o conjunto das relações e complexos sociais que compõem as sociedades em cada momento histórico.

Em outras palavras, homens e mulheres nascem inseridos/as num determinado contexto histórico e o seu amadurecimento se constitui na assimilação dessa realidade. Adquire, assim, habilidades, retirando-as da vida cotidiana e das relações sociais que estabelece ao longo de sua vida. É em contato direto com outros entes (família, escola, grupos sociais etc.), que o ser social apreender no grupo os “elementos da cotidianidade” (HELLER, 2004, p. 18-19).

Portanto, “[...] a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. [...] a particularidade expressa não apenas seu ser *isolado*, mas também seu ser *individual*” (idem, p. 20).

Quando falamos em ser individual, nos reportamos à sua constituição como ser social, mas, ao mesmo tempo, como ser que carrega *em-si*, múltiplas determinações.

Para Marx (2004, p. 183), “[...] a história é a verdadeira história natural do homem”. É o próprio ser humano que constrói a sua própria história através de suas intrincáveis e múltiplas relações sociais.

Desse modo, como pode constituir-se ou identificar-se como tal se é tolhido/a em sua categoria ontológica que é a própria liberdade de ser? Como pode ser agente de si mesmo se sua própria identidade é oprimida e reprimida? Como pode se posicionar perante as pessoas se sua própria necessidade básica humano-genérica – a sexualidade – é impedida de ser aceita por princípios moralistas e preconceituosos?

Defender os direitos do grupo LGBT não indica, somente, defender o direito de serem diferentes, de terem gostos, modos, preferências, prazeres, expressões diferenciadas daquelas aceitas pela “heteronormalidade”, mas sim, defender o direito de serem considerados/as como sujeitos de direito, iguais em suas diferenças.

Defender a liberdade de expressar-se implica, primeiramente, defender a própria liberdade de ser. E, para ser, é necessário compreender os complexos que formam a totalidade do ser ontológico. O indivíduo não é só um complexo biológico e genético, mas sim se constitui de múltiplas determinações, subjetivas e objetivas, que muitas vezes são inerentes ao próprio ser.

Se o indivíduo é castrado em sua essência, como ele pode ser livre? A sexualidade é comum a todos os seres vivos, porém só o humano tem a capacidade de interagir com ela.

Para Foucault (2006, p. 42),

[...] a ontologia a que se refere essa ética do comportamento sexual não é, pelo menos em sua forma geral, uma ontologia da falta e do desejo, mas sim a de uma força que liga entre si atos, prazeres e desejos. É a dinâmica que constitui o que se poderia chamar o grão da experiência ética dos *aphrodisia*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para Foucault, *aphrodisia* “são atos, gestos, contatos, que proporcionam uma certa forma de prazer” (2006, p. 39), porém só o homem tem a capacidade de projetar a um determinado ato, no caso em questão: o sexual, o desejo que, ligado ao ato em si, gera prazer e, este prazer torna a gerar desejo (idem, p. 42). Portanto a conduta sexual é um fator ontológico do ser humano-genérico, ela faz parte de sua própria natureza. Reprimi-la é reprimir o próprio ser.



Em outras palavras, essa capacidade que os indivíduos sociais possuem de transformar o ato sexual em gestos, contatos, palavras e emoções, propicia prazeres e desejos, faz com que a sexualidade seja uma expressão também da personalidade humana. Tolhê-la seria fragmentar a própria ontologia do ser, sobretudo, seria eliminar a própria liberdade de ser.

Não poderíamos considerar a homossexualidade como uma “normalidade” ou “anormalidade” sexual, mas sim, uma das faces ou expressões do comportamento sexual do ser social. É propício considerar a afirmativa do Dr. Drauzio Varella em seu artigo *As causas da homossexualidade*<sup>2</sup>, “[...] a sexualidade humana não é questão de opção individual, como muitos gostariam que fosse, ela simplesmente se impõe a cada um de nós. Simplesmente, é!”.

O ser social, ao se manifestar, exterioriza sua própria essência, e isso é o que o faz um ser particular, um ser capaz de projetar teleologicamente finalidades às suas próprias necessidades individuais.

A sociedade livre é aquela em que o ser social não precisa impor suas necessidades. O membro dessa sociedade é aquilo que é em sua plenitude. Expressa seu próprio modo de ser, sem entraves ou atavismos.

Portanto, quando falamos numa sociedade livre, estamos falando numa sociedade transformada, onde nenhum indivíduo precise se mascarar para estabelecer as relações sociais. Onde não haja mais preconceitos e discriminações. Onde cada um possa ser conforme é.

## **EMANCIPAR-SE PARA EMANCIPAR-SE ENQUANTO SEGMENTO**

Marx, ao se posicionar radicalmente contra Bruno Bauer em *A questão judaica*, em 1844, expõe a emancipação de forma clara, dizendo que a emancipação política é o primeiro passo para a emancipação humana. Marx defende que a luta pela emancipação não deve se restringir simplesmente ao seu caráter civil e político, nem mesmo objetivar uma emancipação individual e singular, mas sim em sua forma ampla, ou seja, na luta pela libertação da humanidade (MARX, 2010).

Apesar de Marx tratar de uma questão em que a religiosidade prevaleça, fica claro que esse conceito amplia-se numa perspectiva mais abrangente. A emancipação inicia-se pela própria emancipação do indivíduo, de forma que não há como emancipar um segmento sem que os próprios indivíduos estejam ainda “prisioneiros” de alguma coisa. A emancipação de um segmento não deve acarretar apenas a sua diferença, mas sim, ampliar para uma emancipação enquanto cidadão/ã, enquanto humano-genérico.

As lutas pela emancipação civil e política dos segmentos minoritários e histórica e socialmente discriminados, tiveram como ponto de partida a própria identidade enquanto individualidade e, concomitantemente, enquanto segmento, de modo a objetivar sua própria libertação.

Para Foucault (2006, 74),

[...] a liberdade que convém instaurar e preservar é evidente aquela dos cidadãos no seu conjunto, mas é também, para cada um, uma certa forma de relação do indivíduo para consigo. [...] A atitude do indivíduo em relação a si mesmo, a maneira pela qual ele garante sua própria liberdade no que diz respeito aos seus desejos, a forma de soberania que ele exerce sobre si, são elementos constitutivos de felicidade e da ordem da cidade.

Desse modo, quando um segmento minoritário luta pela sua emancipação, está lutando, também, pela sua própria libertação. Libertação essa que o desvincula dos grilhões que

---

<sup>2</sup> Disponível In – <http://www.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2408200226.htm>.

o oprimem, perante as imposições de conceitos e valores ultrageneralizados que castram a própria essência do indivíduo. O segmento LGBT, por séculos foi oprimido, marginalizado, forçado a carregar em si termos que exprimem uma sexualidade transviada.

Os homossexuais e as lésbicas eram habitualmente tachados/as de “aberrações da natureza”, “desvio de condutas”, “doentes”, dentre outras expressões pejorativas e moralizantes que defendiam a “moral e os bons costumes”. Cabe aqui uma interrogação: a que moral e bons costumes se referiam? Se as práticas homoeróticas e homoafetivas estavam presentes em todas as áreas da sociedade, desde a corte até o clero, assim como na classe mais abastadas até as mais pauperizadas?

A história da Humanidade está repleta de descrições da prática homoerótica e homoafetivas. Basta uma análise na obra de Humberto Rodrigues, *O Amor entre Iguais* (2004) ou nos textos do antropólogo baiano Luiz Mott e veremos que, desde memoráveis épocas, há relatos de comportamento homossexual.

Segundo Rodrigues (2004, p.15),

[...] a homossexualidade também é história, participando dela imperadores, ministros e heróis. Estranho que, apesar de tão longínqua e profunda origem, a homossexualidade não é aceita como um comportamento normal perante a sociedade ou, pelo menos, como parte integrante do ser humano.

Consideramos, ainda, que a repressão a esse comportamento oprime a própria liberdade, como também, a própria identidade individual, Rodrigues (2004, p. 14) aponta que “[...] quando o homem consegue se desenvolver livremente, seu potencial é ilimitado, torna-se afável e tem doçura no caráter. Quando oprimido é perverso; pior ainda quando discriminado”.

Infelizmente, por causa dessa mesma castração, muitos *gays* e lésbicas trazem consigo sentimentos dos quais não conseguem se libertar, tais como a ansiedade, a frustração, a solidão, a culpa, dentre outros. Experimentam sensações opostas e de igual intensidade, vivendo experiências prazerosas e, ao mesmo tempo, mergulham numa solidão e culpa perante os próprios atos, como se a questão sexual fosse exclusivamente uma particularidade própria da sua personalidade. Pior ainda é o caso das travestis e dos transgêneros.

Na maioria das vezes, são tomados/as por uma avalanche de questionamentos, vivendo uma vida encoberta pela mentira, na busca de uma personalidade que não é a sua. Para esse grupo, segundo Rodrigues (2004, p. 18), muitas vezes, “[...] assumir a sua sexualidade em público significa que isso pode ser a decisão mais difícil de suas vidas. Por esses e outros motivos, as estatísticas mostram que existem 30% a mais de suicídios entre jovens homossexuais do que entre heterossexuais”.

Acreditamos que o Estado deve se posicionar enquanto intermediário entre os cidadãos/ãs e a liberdade. Porém, deve se afirmar sobre a base da laicidade, da equidade e justiça social, da democracia, da igualdade, em respeito aos direitos humanos e, sobretudo, de liberdade.

Partindo desse princípio em que o Estado é o agente de direito, a emancipação, civil e política de um segmento, deve ocorrer no interior do próprio Estado. Observa-se que, no decorrer histórico das conquistas políticas e emancipatórias, engendradas por lutas constantes, estabeleceu-se uma revolução social capaz de reconhecer o humano enquanto agente e detentor de direitos.

A segregação leva sempre ao não cumprimento dos direitos universais de homens e mulheres. A luta pela emancipação não é uma luta unilateral que se restrinja à conquista de direitos de apenas um segmento minoritário, mas, ao contrário, a emancipação tem seu valor agregado justamente pela atitude emancipativa do ser humano-genérico. A segregação impede a participação na vida política, na vida em comunidade, ao passo que a democracia traz para o palco a liberdade de participação, abrindo as portas para o diálogo plural e igualitário.

O direito à escolha implica o direito do homem e da mulher à liberdade – a liberdade de expressão e de consciência. Porém, a sociedade contemporânea apenas demonstra a necessidade de afirmar os direitos individuais egoisticamente, de forma a prevalecer os interesses privados e particulares, restringindo o ser-genérico à preservação de um individualismo egoístico. Defender a liberdade pressupõe uma total eliminação de qualquer entrave que possibilite a divisão.

A História tem demonstrado que foi através das lutas e da intervenção dos movimentos sociais que caminhamos para uma sociedade mais justa, democrática e de humanidade. Vivemos numa sociedade em que velhos clichês preconceituosos, discriminatórios, moralistas e machistas ainda teimam em fazer parte do cotidiano da vida social. As lutas, de certa forma, ainda visam emancipar apenas grupos minoritários em suas próprias diferenças, grupos segmentados, ou consolidar uma sociedade dividida em castas.

O que ora defendemos, apesar de estarmos discutindo um segmento em particular, não é somente a sua emancipação civil e política, mas a libertação da própria identidade individual e coletiva de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. É a necessidade dos indivíduos poderem ser aquilo que realmente são, sem se perderem em labirintos, à procura de uma identidade imposta por velhos padrões.

Nesse sentido, vale destacar que, para qualquer posicionamento, seja esse crítico, a favor ou contra, é imprescindível conhecer em sua totalidade a realidade vivenciada pelos sujeitos sociais e suas contradições.

## A SEXUALIDADE COMO DIREITO DEMOCRÁTICO

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, cada vez mais se tem afirmado os direitos econômicos, políticos, sociais e culturais do homem e da mulher, no sentido de entendê-los/as como “[...] sujeito de direitos que vai muito além do mero pertencer a uma nacionalidade” (RIOS, 2006, p. 4).

No campo da sexualidade, Rios (idem, ibidem) aponta que:

[...] desde os aspectos implicados nessas dimensões, a sexualidade aparece como um do mais polêmico e difícil progresso. Apesar das lutas cada vez mais visíveis e articuladas dos movimentos feministas, gays, lésbicos, transgêneros e de profissionais do sexo, ainda falta muito para a participação, em igualdade de condições, desses grupos na vida social; apesar da aprovação, aqui e ali, de legislação protetiva de certos direitos, há um longo caminho até a sua efetivação e a sua expansão em domínios importantes. Muitos fatores concorrem para tal situação de privação de direitos e limitação de oportunidades, objeto de atenção de variadas perspectivas.

Apesar de todos os avanços e conquistas no campo da sexualidade na atualidade, os avanços ainda são ínfimos. A sexualidade é parte integrante no ser social. Não se pode negá-la ou ignorá-la. Esta coerência vai além da tarefa teórico-científica e do cultivo do saber intelectual, mas deve fazer parte dos debates contemporâneos, tendo como objetivo o desenvolvimento do direito democrático da sexualidade. Ela não é patrimônio somente dos heterossexuais, mas sim de toda criatura humana, em sua generalidade.

Para Foucault (2006), o sexo<sup>3</sup> está associado naturalmente a uma relação de prazer e desejo (*epithumia*). O movimento natural para o que “dá prazer”, remete sempre à algo que seja agradável. Portanto, o sexo é “[...] a dinâmica que une as três maneiras circulares (o desejo que leva ao ato, o ato que é ligado ao prazer e o prazer que suscita o desejo)” (FOUCAULT, 2006, p. 42).

<sup>3</sup> Entendemos o sexo como algo que vai além do ato sexual em si. Na concepção de Foucault (2006, p. 39), o sexo, chamado por ele de *aphodisia*, “[...] são atos, gestos, contatos, que proporcionam uma certa forma de prazer”.

É importante salientar que desde a gênese da “Revolução Sexual” e, principalmente, depois do advento da Declaração dos Direitos Humanos, muito se tem discutido sobre a questão do direito, da igualdade e da liberdade, sobretudo, nas questões que envolvem os preconceitos e as atitudes discriminatórias, indo contra aos atavismos de uma sociedade conservadora e, sobretudo, na luta contra qualquer atitude violenta e autoritária.

Nesse contexto, Rios (2006, p. 08) aponta que,

[...] desses instrumentos internacionais o direito à igualdade e à não-discriminação tem sido desenvolvido de forma abrangente. [...] Seu mandamento de igualdade de condições para o exercício dos diversos direitos e de superação das barreiras discriminatórias aponta, na interpretação corrente, para a prevenção e a repressão de condutas discriminatórias.

E continua,

[...] tais direitos se fazem necessários, de modo preeminente, nas discussões a respeito da expressão sexual, aqui entendida na sua forma mais ampla, abrangendo orientação sexual homossexual, heterossexual, bissexual, transexualidade e travestismo. (idem, p. 10).

Complementando com Catonné (2001, p. 93), “[...] a liberação sexual pôde ser uma condição de possibilidade para uma liberdade autêntica, um trabalho sobre si mesmo”. Apesar da luta pela libertação sexual, das grandes manifestações em prol da diversidade sexual, principalmente pós-década de 1980, dos grandes avanços em termos mundiais na efetivação dos direitos das diferenças sexuais e de algumas conquistas legislativas, ainda não somos uma “[...] sociedade totalmente liberada sexualmente, o que, segundo as evidências, está longe de ser verdadeiro” (idem, *ibidem*).

Os avanços mundiais na legislação e na constituição de muitos países propiciam “[...] bases sólidas e terrenos férteis para o reconhecimento dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos” (RIOS, 2006, p. 11). Porém, a sua concretização e efetividade, desses dispositivos fundamentais, nacionais e internacionais, precisam ser objeto de estudo e de sistematização, demandando reflexão teórica na academia e compromisso por parte dos operadores do direito (RIOS, 2006).

No contexto democrático em que estamos inseridos, cada vez mais, se fazem necessários debates e investigações acadêmicas no campo da sexualidade, pois, muita coisa ainda está obscura referente ao comportamento sexual e aos intrincados mecanismos do ser humano. Mas, a efetivação dos direitos ainda depende da competência jurídica e legislativa, sobretudo, de um posicionamento firme do Estado com relação as expressões da sexualidade humana, no sentido de materializar como conceito social, destruindo velhos valores conservadores concebidos por discursos moralistas e opressores, lutando contra os preconceitos e a discriminação, tão presentes em nossos dias.

Rios (2006, p. 14) pontua que

[...] o direito da sexualidade pode propiciar proteção jurídica e promoção da liberdade e da diversidade, sem fixar-se em identidades ou condutas meramente toleradas, ou limitar-se às situações de vulnerabilidade social. [...] É necessário invocar princípios que, velando pelo maior âmbito de liberdade possível e igual dignidade, criem um espaço livre de rótulos ou menosprezos a questões relacionadas à homossexualidade, bissexualidade, transgêneros e profissionais do sexo.

Torna-se necessário lutar por uma sociedade livre de rótulos e de menosprezos às questões relacionadas à sexualidade humana, principalmente no que se refere à homossexualidade, à bissexualidade, à transgenia e ao travestismo, estes, por sua vez, ainda sofrem com a discriminação e o preconceito, sendo muitas vezes relegados a uma situação de vulnerabilidade social nos “guetos” e a comentários e atitudes vexatórias.

A sexualidade humana não deve ser fixada somente na “identidade e práticas sexuais pré-definidas, evitando rótulos e imposições heterônomas”, com o intuito de evitar termos pejorativos que reforçam valores culturais machistas ou, até mesmo, impondo uma postura excludente a estes grupos minoritários. Deve, no entanto, se embasar em princípios de liberdade e igualdade coletiva. Todos têm o direito de expressar as suas diferenças, de forma a promover verdadeira emancipação dos segmentos vulnerabilizados. O direito democrático da sexualidade “deve ir além do catálogo das identidades e práticas sexuais” (RIOS, 2006, p. 14-15).

O Direito Democrático da Sexualidade abrange,

[...] direitos à liberdade sexual; direitos à autonomia sexual; à integridade sexual e à segurança do corpo sexual; direito à privacidade sexual; direito ao prazer sexual; direitos à expressão sexual; direitos à associação sexual; direitos às escolhas reprodutivas livres e responsáveis; direitos à informação sexual livre de discriminações (RIOS, 2006, p. 17).

Estes são alguns dos desdobramentos mais importantes dos princípios fundamentais da igualdade e da liberdade que regem o direito à sexualidade. Liberdade, privacidade, autonomia e segurança, sobretudo, são princípios fundamentais que se conectam de modo direto ao direito à vida e de qualquer direito do homem. (idem, ibidem).

Nesse sentido, é notório ampliar esses direitos em cunho prestacional dos direitos sociais. Não adianta emancipar somente um segmento frágil e não dar condições de igualdade de direitos. A emancipação tem que ser de toda uma conjuntura social, ou seja, da própria sociedade. O respeito à legalidade às diferenças implica condições em pé de igualdade universal. Desta forma, é imprescindível também efetivar os direitos relativos à saúde, à previdência, à assistência social, à informação, à educação, à cultura e, sobretudo, ao direito a políticas públicas. (idem, p. 18).

Concordamos com Rios (2006, p. 20) quando afirma que

[...] um direito democrático da sexualidade, enraizado nos princípios dos direitos humanos e nos direitos constitucionais fundamentais, deve atuar simultaneamente no sentido dos conhecimentos do igual respeito às diversas manifestações da sexualidade e do igual acesso a todos, sem distinções, aos bens necessários para a vida em sociedade.

Deste modo, apontar para uma plena emancipação da diversidade sexual é abrir espaço na “concretização de princípios fundamentais de direitos humanos de todos”, assim como a discriminação por motivo de sexo, raça, cor, etnia e religião. (idem, p. 23). De acordo com o processo histórico da luta pelo direito à sexualidade, a luta pela emancipação sexual é, sobretudo, uma luta contra a dominação e opressão machista e moralista.

Segundo Rios (2006, p. 32), “[...] liberdade, igualdade e dignidade são os princípios estruturantes, derivados da ideia dos direitos humanos e dos direitos constitucionais fundamentais, para a construção de um direito democrático da sexualidade”. A democracia traz em si estes elementos, porém, não basta estruturar regras (leis) que garantam determinados direitos; é preciso que estas regras sejam realmente democráticas, em outras palavras, que contemplem a presença não só de formas de representação, mas também de institutos de democracia direta e participativa, como também propiciar condições jurídicas e econômico-sociais para que tais regras sejam efetivamente cumpridas (COUTINHO, 2006, p. 27).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre os direitos humanos no interior do Serviço Social, remonta aos anos de 1990. Segundo Barroco (2004, p.39), este debate trouxe novos desafios para o projeto ético-político-profissional: “[...] a intervenção profissional, historicamente vinculada às sequelas

da questão social, adquiriu novos contornos nesse processo de ‘esgarçamento’ dos vínculos sociais, de desrespeito ao ser social, de violência e da perda de direitos [...]”.

[...] a discussão dos direitos humanos não está somente colocada pela realidade atual como tema emergente, mas também é posta pela categoria de acordo com a sua capacidade de responder às demandas de forma crítica e madura. [...] A luta pelos direitos humanos é recolocada para/pela categoria profissional como tema de debate, a partir desse acúmulo (teórico), apontando seus limites objetivos no contexto da propriedade privada e do discurso ideológico burguês, mas também assinalando sua atualidade como instrumento de crítica social e de defesa de conquistas históricas de classes, grupos e indivíduos em suas lutas por direitos. (BARROCO, 2004, p. 40).

A ordem burguesa coloca os direitos humanos apenas como frente de luta, já o Serviço Social o coloca em sua dimensão ética e política: “[...] éticas, porque supõe escolhas de valores dirigidas à liberdade; políticas porque buscam criar condições objetivas, no âmbito da luta pela hegemonia, para a defesa daqueles valores” (idem, p. 41).

Portanto, segundo os princípios estabelecidos no Código de Ética profissional, o/a Assistente Social tem no reconhecimento da liberdade, valor ético central. Luta pela ampliação e consolidação dos direitos e da cidadania. Empenha-se em eliminar todas as formas de preconceitos, respeito à diversidade, à participação nos diversos grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças. Desta forma, torna-se um compromisso profissional, ético e político, defender, apoiar, informar sobre a diversidade sexual e lutar pelos direitos do segmento LGBT.

Esse segmento ainda é excluído do círculo dos direitos em várias dimensões, especialmente quando se trata da constituição familiar, na criação de núcleos regionais de referência LGBT, dos serviços ao atendimento das diversas formas de violências, na implementação e implantação de políticas públicas que assegurem seus direitos e muitas outras reivindicações nas quais este segmento está excluído.

Segundo Oliveira (2007), falar em direitos é falar em cidadania. Discutir cidadania na sociedade capitalista diz respeito às formas de compreender a questão da igualdade e da desigualdade nesta sociedade, e a luta de grupos e classes por participação no poder político e na riqueza social. Porém, o que ora defendemos é que a lógica capitalista defende os direitos daqueles pertencentes à sociedade burguesa e não a emancipação humana, não permitindo ao homem descobrir-se como “força social”.

Assim, a verdadeira emancipação do ser social só será quando este tiver se tornado um “*ser genérico* e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política”. (MARX, 2010, 54).

No Brasil a conquista pelos direitos tem sido um processo paulatino, difícil de efetivar no cotidiano da vida em sociedade. Porém, a cidadania “não pode ser pensada *de forma descolada do contexto histórico e dos condicionamentos de cada formação social*”. (AMMANN apud OLIVEIRA, 2007, p. 13).

Segundo Oliveira (2007, p. 06), o século XXI trouxe “[...] importantes conquistas no campo da cidadania, da participação popular, de democratização do Estado e da sociedade, como resultado das lutas sociais dos anos 1970-80”. Porém, muita coisa ainda está por fazer.

É triste presenciarmos que o/a cidadão/ã ainda estão reduzidos/as ou à condição de consumidor/a ou à condição de eleitor/a. Apesar de constantemente poderem reclamar, protestar, fazer plebiscitos, votar regularmente, ainda não consegue entrar “no ventre em que são geradas as decisões”. (NOGUEIRA apud OLIVEIRA, 2007, p. 10).

Algumas conquistas já são visíveis em relação aos homossexuais. Uma das principais conquistas é a liberdade de poderem se manifestar mesmo contra a opinião de muitos moralistas e religiosos que criticam tal comportamento e de se unirem legalmente. Outras conquistas dizem respeito a algumas ações jurídicas ganhas legalmente quanto à adoção e divisão de bens.

O preconceito e a discriminação geram um grande número de atentados violentos contra homossexuais, lésbicas e transexuais, nas diferentes faixas etárias. Essa intolerância anti-homossexual vai desde insultos e ameaças até graves episódios de discriminação, incluindo agressões físicas, golpes e torturas, assassinatos, provando o instinto de barbárie e crueldade contra este o semelhante.

Enfim, podemos assinalar que a diversidade sexual é uma realidade que necessita de respaldo jurídico e legal, sobretudo, de um posicionamento a favor da diversidade sexual e cultural por parte do Estado. Torna-se profundamente necessário lutar pela garantia de seus direitos, sobretudo, pelos direitos de liberdade, independente de ser desta ou daquela raça, etnia, classe, gênero, cultura, expressão sexual ou religião.

Não é do interesse do conservadorismo adotar uma metamorfose nos padrões e valores pré-estabelecidos, tampouco alterar o transcurso da realidade social, capaz de alcançar a igualdade e a liberdade do ser social e eliminar qualquer opressão presente na sociedade.

Teremos uma sociedade realmente livre quando somente os oprimidos ou as minorias se libertarem de seus opressores, libertando-se a si mesmos. Somente assim, haverá a aparição de um “homem novo” (FREIRE, 2001, p. 69), um homem que não é nem opressor, nem oprimido, mas um homem que carrega em si a práxis libertadora, em que a libertação do homem se configure numa realidade, onde não haja entraves, proselitismo, preconceitos, discriminações, atavismos etc., ou seja, onde haja a humanização de todos.

## REFERÊNCIAS

BARROCO, M. L. S. A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do Serviço Social. In **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 79, ano XXV, p. 27-42. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BONETTI, D. A. (org.). **Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil Brasília**, 2012.

CATONNÉ, J.-P. **A sexualidade, ontem e hoje**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CFESS/CRESS. **Projeto da campanha pela liberdade de orientação e expressão sexual**. Brasília, maio de 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**, v. I e II. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 11ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

GREEN, J. N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Trad. Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. Trad. Nélcio Schneider e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MODESTO, E. **Vidas em arco íris: depoimentos sobre a homossexualidade**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

NOGUEIRA, C. M. **O trabalho duplicado. A divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras de telemarketing**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NUNES, C.A. **Desvendando a sexualidade**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, Í. M. **Direitos, cultura de direitos e assistência social**. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 89, ano XXVII, p. 5-30, março de 2007.

REIS, M. B.M. **Notas sobre o projeto ético-político do Serviço Social**. Coletânea de Leis. 4ª ed. Belo Horizonte: Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais - CRESS – 6ª Região, Gestão 2005/2008, novembro de 2005, p. 414-420.

RIOS, R. R. **Para um direito democrático da sexualidade**. Coleção documentos – Website. Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Instituto de Medicina Social – IMS. Disponível In Horizonte antropológicos, Porto Alegre, ano 12, nº 26, p. 71-100, jul/dez 2006.

RODRIGUES, H. **O amor entre iguais**. São Paulo: Editora Mythos, 2004.

VERONEZE, R. T. **As expressões sociais diferenciadas: um grito de liberdade na luta contra o preconceito e a discriminação**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé – UNIFEG, como pré-requisito para a obtenção de título de Bacharel em Serviço Social, sob a orientação do Professor Mestre Fábio Cezar da Fonseca. UNIFEG: Guaxupé, 2007.



**EIXO 6**  
**DIMENSÃO SÓCIO-EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL**



# A ARTE COMO INSTRUMENTAL NA DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL

Ana Flavia Luca de CASTRO\*

Bianca Nogueira MATTOS\*\*

Eliana Bolorino Canteiro MARTINS\*\*\*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a proposta de inserção da arte enquanto forma de instrumentalidade para a profissão do Serviço Social, dentro da dimensão educativa da profissão. Deste modo, explicitaremos a importância dessa dimensão que é intrínseca ao Serviço Social e, através dos instrumentais no cotidiano profissional, constituinte como esfera de intervenção na realidade social e indissociável da dimensão teórica e política, que representam o norte da profissão em termos de objetivos, Projeto Ético Político e atribuições específicas do assistente social.

Segundo Guerra (2000), a instrumentalidade é um elemento do trabalho que, assim como ele próprio, pode caracterizar emancipação, pois é através da instrumentalidade, que provém da realidade prática e da prévia-ideação, que o homem atinge o caráter libertário de transformar a natureza, a si próprio e/ou as próprias relações sociais.

É sempre importante lembrar que aqui nos referimos à perspectiva humana do trabalho, e não ao trabalho alienador e coisificador, expressivo na sociedade do capital, onde se perde o poder de criação e a liberdade de ação, para a imposição e venda de força de trabalho aos detentores dos meios de produção, submetendo-se assim, involuntariamente, a exploração do trabalho humano.

Apesar de focalizarmos na dimensão educativa, a instrumentalidade está presente em todas as esferas do Serviço Social, pois ele se constitui como uma ciência social aplicada, ou seja, possui cunho de intervenção direto.

Sua aproximação com o Estado se dá quando este se mostra presente e interventivo na economia, política e sociedade, ou seja, quando se manifesta como Estado de Bem Estar Social.

Segundo Cardoso e Maciel (2000, p. 142):

[...] a prática interventiva apresenta inflexões derivadas do acúmulo profissional na perspectiva de uma nova ordem societária e das condições históricas decorrentes das lutas e conquistas, democráticas e emancipatórias, das classes subalternas, nas duas últimas décadas.

Nesse sentido, conheceremos a dimensão política da profissão, que tem suprassumo no embate capital trabalho, lutando dentro das manifestações da questão social, defendendo os interesses das classes populares e com o objetivo final da transformação social e da construção de um novo bloco histórico.

---

\* Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Franca/SP

\*\* Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Franca/SP. E-mail: bianca.nogueira.mattos@gmail.com

\*\*\* Doutora em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP

## A DIMENSÃO EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL E A ARTE COMO INSTRUMENTALIDADE

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que “chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões. O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. (FREIRE, 2000, p. 53).

Essa dimensão teve um longo trajeto sócio-histórico antes de chegar até aqui. Sabemos que ela atende ao projeto ético-político profissional, construído nas décadas de 1980 e 1990, mas antes da elaboração desse projeto, antes das reflexões e propostas levantadas no Movimento de Reconceituação (décadas de 1970 e 1980), a profissão exercia sua dimensão política buscando o controle das massas, a disciplinalização, a inserção do indivíduo ao meio e a harmonia, em contraponto com os conflitos naturais da contraditoriedade do capital.

Em outras palavras, a profissão tinha como objetivo principal o de manter a ordem social e, mais que isso, intensificar o processo de acumulação, e não o de sua transformação e superação das desigualdades (sociais e econômicas).

Iamamoto (2000) coloca que a história política é favorável ao arbítrio e não reconhece a cidadania. Isso reflete, na nossa profissão, nas raízes conservadoras, que tiveram início no Serviço Social brasileiro com a influência do conservadorismo europeu e na sequência pela sociologia conservadora norte americana, nos anos de 1940, como situa Iamamoto (2000). Superar o conservadorismo é um dos desafios atuais do Serviço Social, em busca do posicionamento crítico e da luta pela equidade social.

Frente a isso, na dimensão política que alcançamos hoje, fica intrínseco no exercício profissional a busca pela consciência crítica das massas populares, essa que é facilitada através da informação, do conhecimento e da possibilidade de reflexões sobre a realidade a qual estamos inseridos, dentro de um exercício profissional com embasamento teórico no pensamento Marxista e Marxiano.

Sendo assim, compreendemos onde surge a dimensão educativa do Serviço Social, que é indissociável da política, ao passo que busca ações que promovam essa conscientização e debates a fim de levantar questionamentos.

Guerra (2000) defende que, além da dimensão econômico-política do Serviço Social, existe um conjunto de procedimentos técnico-operativos, que se constituem na efetivação da prática profissional, esta que deve estar sempre alicerçada de embasamento teórico e posicionamentos concretos, como pontuamos anteriormente.

Esses procedimentos são o que chamamos de instrumentalidade e são parte do que dá formato a atividade profissional. Dentro dessa esfera da instrumentalidade chegamos à dimensão educativa, que, assim como constatamos ao longo dessa pesquisa sobre a arte e a cultura, possui também duas vertentes: a emancipatória e a alienadora. Quem já estudou um pouco sobre educação sabe que esta, por si só, também compactua dessa bipolaridade e é por isso que, quando o Serviço Social se apropria da educação, precisa se atentar a existência de duas perspectivas.

Nesse contexto, Oliveira (2005) incentiva os assistentes sociais a ocuparem os espaços que nos apropriamos profissionalmente de forma estratégica e a enfrentarem corajosamente suas contradições.

Vimos que a dimensão política da profissão passou por grandes mudanças de perspectiva ao passo do seu desenvolvimento sócio-histórico, assim também acontece com a dimensão educativa, visto que essa está acoplada na dimensão política.

Para atender o caráter ideológico da profissão no período de sua ascendência, o caráter educativo do Serviço Social era constituído por atividades disciplinadoras, que trabalhavam com higiene, harmonia familiar, capacitação de mão-de-obra com a tecnização e adequação dos trabalhadores, disseminação do moralismo e de valores como "honestidade e trabalho", além de sua face caritativa e, muitas vezes, assistencialista favorecendo maior controle das massas por parte da burguesia.

Tendo em vista a historicidade, Oliveira e Elias (2005, p. 41) situam que:

[...] As contraditórias necessidades do capital e do trabalho geram demandas para os assistentes sociais. Assim, as requisições que se fazem do profissional e os espaços ocupacionais são referências fundamentais para uma apreensão das condições sócio-institucionais da redefinição da prática profissional e, conseqüentemente, da função educativa dos assistentes sociais.

Já com o avanço da profissão, a partir da criação de um projeto ético-político, o caráter educativo passou a inferir na esfera da consciência de classe, atendendo aos interesses da classe subalterna em busca de “[...] uma nova organização social, política e cultural”, como destacou Cardoso (2000, p. 140).

Para Cardoso e Maciel (2000, p. 142):

[...] a função (educativa) caracteriza-se pela incidência dos efeitos das ações profissionais na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nas referidas ações, interferindo na formação de subjetividades e normas de conduta, elementos esses constitutivos de um determinado modo de vida ou cultura, como diria Gramsci (1976).

Sendo assim, explicita-se a relevância de um saber e de um posicionamento profissional alicerçado em sua prática e, como é o caso, na dimensão educativa da profissão.

Esse conflito dicotômico entre teoria e prática na luta pela então efetivação da práxis passou por um longo percurso histórico, é como vemos na leitura feita por Yamamoto (2000) do debate da unicidade da razão filosófica com a realidade social na crise da metafísica clássica evidenciada por Hegel na virada do século XIX e sequencialmente por Marx.

Para Marx (1985, p. 66) “[...] toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis.”.

É válido considerar, deste modo, a luta pela recusa do praticismo, prática eximida de teoria, e teorismo, teoria distanciada da prática, estereis que Yamamoto (2000) articula.

Sendo assim, podemos pensar a prática social, que seria o trabalho social coletivo, no sentido de um trabalho livre e libertário, como manifestante de atividades criadoras e ideárias.

Yamamoto (2000) nos mostra também, já aproximando com o Serviço Social, que além da base teórico-metodológica, da habilitação no campo investigativo e com fundamentos intelectuais, a profissão necessita de mais um requisito: a experiência prática, proveniente dos campos de atuação do assistente social em contato direto com a população. Nesse contexto ela pontua a importância da dimensão a que chamamos aqui de educativa, porém conceituada como pedagógica pela autora.

Desse modo, a ação passa a ser consciente e científica, atendendo ao compromisso profissional frente à sociedade e na aproximação com o movimento do real. Yamamoto (2000) nos atenta para o fato de que a teoria não se aplica ao real de forma objetiva, mas que nos possibilita parâmetros para que a ação seja responsável nas relações com os sujeitos. É a partir desse levantamento que pressupomos a necessidade de uma atividade que traga sentido e participação para os usuários, visto que, muitos deles, comparecem as reuniões de grupo

como contrapartida de programas sociais, ou seja, já inculcidos do caráter de obrigatoriedade e abdicando de um tempo que poderiam utilizar trabalhando ou cuidando dos filhos, por exemplo.

Cardoso e Maciel (2000, p. 143) também definem a assistência social como uma forma de acesso das classes subalternas a bens e serviços disponibilizados pelo Estado, os quais gostaria de enfatizar como direitos sociais. Também define que é um complexo processo de manipulação ideológica, e por isso é necessário um cuidado e uma cientificidade a fim de garantir discussões, reflexões e relações horizontais, e não imposições de pensamentos e condutas, como fora antes designado à profissão no sentido de buscar o “enquadramento dos usuários nos padrões de sociabilidade compatíveis às exigências do processo de acumulação capitalista” (idem, ibidem).

Nessas relações horizontais busca-se superar as necessidades das classes populares além do físico e do material, mas as necessidades intelectuais, promovendo participação política.

O Serviço Social constitui-se como uma profissão dentro da divisão social e técnica do trabalho cujo objeto de trabalho é o sujeito social e seu objetivo primeiro a conquista e defesa dos direitos sociais, conseqüentemente, rompimento com a ordem instaurada. Desse modo, para Cardoso e Maciel (2000, p. 144) a dimensão educativa do Serviço Social abarca um:

[...] posicionamento próprio das classes populares com compromisso político e competência teórica, metodológica e política para a identificação e apropriação das reais possibilidades postas pelo movimento social para o redimensionamento da prática profissional no horizonte da luta pela emancipação das referidas classes.

Para atender ao projeto ético-político da profissão e respeitar nosso código de ética, é necessário atualizar os meios de trabalho a partir da relação cotidiano-prática, como já vimos anteriormente. Sendo assim a pedagogia das relações entre usuários e assistentes sociais tem que ser variável e possibilitar sentido a todos os seus membros. Deste modo, buscando o rompimento com a burocratização da relação usuário versus assistente social, de modo a efetivar o compromisso com a participação integral do usuário.

É nesse sentido que devemos elaborar e apropriar de diferentes formas de comunicação e de atividades pedagógicas em si, para trabalhar na dimensão educativa da profissão, pois assim respeitaremos as diferentes linguagens e possibilitaremos o rompimento com a hierarquia da relação, ao passo que todos terão voz e construirão coletivamente o conhecimento e a discussão.

Assim, será facilitada a organização e mobilização das classes a partir do reconhecimento de classe e da consciência crítica para a formação de uma potência revolucionária a partir do incentivo de movimentos sociais populares e da organização de classe e sujeito coletivo.

A mobilização social é uma função do assistente social indispensável na prática educativa, pois, como defendem Cardoso e Maciel (2000), contribui para a organização das classes populares em espaços possíveis de socialização do conhecimento, constituindo sujeitos coletivos capazes de participar da construção da hegemonia das referidas classes.

Guerra (2000) situa como outra importância para a prática profissional a visão de totalidade, onde se realiza a análise de conjuntura, considerando o universal, mas sem excluir as singularidades e particularidades do cotidiano profissional e fenômenos sociais, tendo sempre em vista que um é reflexo e base do outro, num constante movimento.

Iamamoto (2000) também pontua que entre as competências que permeiam a profissão, a fim de uma atuação concreta e capacitada, está essa visão de totalidade que, dentro do campo teórico, deve ser alicerçada a prática profissional, articulando situações profissionais com a dinâmica macroscópica, a qual chamamos universal, da sociedade.

Além disso, é essencial o respeito ao saber popular, sem deteriorá-lo com a imposição dos saberes técnicos, na construção do conhecimento horizontal.

Para tal, Marco (2000) pontua que é necessário utilizar de práticas educativas que envolvam essas parcelas da comunidade no processo de reflexão, identificação das necessidades e formulação das demandas, assim como várias linguagens, como já citamos acima, a fim de atingir a todos os membros. A autora ainda exemplifica essas linguagens como o teatro, vídeo e trabalhos de valorização da cultura popular.

Nesse sentido, a proposta de inserir a arte como instrumental do Serviço Social, é coerente com o Projeto Ético Político do Serviço Social, pois também se constitui como um elemento facilitador nas atividades profissionais.

Para Rohden (2007), a arte é uma porta para ultrapassar a pseudo-concreticidade e se atingir o “invisível”, o que não está explícito. Ou seja, a arte é uma maneira de se buscar a totalidade e o artista deve elevar sua visão unilateral para a onilateral.

Sendo assim, vemos a arte como possível promotora da liberdade, do poder crítico e criativo e utilizaremos do conceito de arte empregado por Lukács (1965) para expressar essa ideia.

Lukács (1965) entende que os olhos do artista que captarão a arte, mesmo que represente fielmente a realidade, nunca será instrumento de alienação, pois capta o real a partir de seu olhar singular que contém a interpretação e concepção do mundo e do gênero humano social, podendo o artista idear, inclusive, o mundo que luta contra a alienação.

Os diálogos realizados pela arte passam pelo campo do artista com a sociedade, do objeto artístico (obra) com a ordem societária, num movimento de problematização da mesma, e do artista com sua singularidade, com sua espécie, com seu ambiente e por fim com sua representação artística.

Deleuze e Parnet (1998) vão além, reconhecendo a arte como meio de comunicação, percepção e reflexão acerca da realidade, mas concluem que, conseqüentemente, a arte facilita a intervenção na realidade. Ele mostra a arte como válvula de escape, não uma válvula de conformismo e negação da realidade, mas uma ruptura com a ordem imposta, uma possibilidade de alternar, de não aceitar sem questionamentos ou se acomodar com a forma como a realidade se desenvolve e com essa fuga que se encontram viés para mobilizações, organizações e planejamentos de transformação social.

Sabemos que, com o desenvolvimento tecnológico, várias formas de comunicação foram desenvolvidas, possibilitando maior praticidade e acessibilidade, mas também certo distanciamento entre as relações pessoais. Dentre essas diferentes formas de comunicação que germinam na sociedade, a arte, podendo ou não acompanhar esse desenvolvimento tecnológico, se representa como uma rica fonte de informação e saberes, pois estabelece diálogos amplos e com abrangência coletiva.

Por si só a arte já se constitui como modificadora do real, pois nas obras de arte se expressam interpretações da realidade, permitindo essa liberdade de apropriação, reflexão e por fim criação e recriação do autor.

É por isso que pensamos a arte como práxis, teoria e ação. Ela se apresenta no campo ideológico, nos sentidos e sentimentos, na subjetividade humana, mas alcança o campo prático, possibilitando ações e embates frente à ordem societária e as manifestações da questão social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendendo a importância da dimensão educativa da profissão dentro do Projeto Ético Político do Serviço Social e visto que é dentro dessa esfera da cotidianidade profissional que se realizam ações interventivas no sentido de estimular a consciência crítica e a participação social, além de aproximar o usuário com o profissional através de uma atuação horizontal,

entendemos também a necessidade de explorar instrumentos que possibilitem uma ação mais efetiva e que sejam facilitadores das relações entre os sujeitos sociais e os assistentes sociais.

É nesse sentido que a arte se apresenta como esse instrumento, ao passo que possibilita estratégias que explorem a criatividade, a prévia ideação, a horizontalidade e a participação e que se constitui como uma linguagem acessível e diversificada, atingindo assim todos os participantes das atividades. Outra característica facilitadora da arte enquanto instrumento profissional é a possibilidade que ela traz de reflexão acerca dos temas a serem discutidos e o respeito a diversidade de ideias e realidades que possam existir em um grupo/coletivo, tendo em vista seu caráter democrático e estimulante.

Outro fator relevante na potencialidade da arte para o fazer profissional do assistente social é que esta vai ao encontro do projeto ético político profissional, pois tem suas ações pautadas no rompimento com a burocratização das relações entre os seres sociais através da democratização, da promoção da liberdade de expressão em diferentes formas de linguagem e do acesso a direitos universais como cultura, lazer, informação e conhecimento.

Não obstante, é importante frisar que o criar e o fruir artísticos não se efetivam apenas num caráter educativo, mas também se materializa enquanto elevação do ser social, enquanto ser humano genérico, dentro das perspectivas de Lukács e da teoria Marxiana, quando possibilita a reflexão crítica, a expressão e as proposições, possibilitando ao indivíduo social que participe das atividades desde o momento de sua elaboração, quanto em todo o processo de desenvolvimento,

E é assim que, a partir desses estudos, compreendemos que a arte, além de facilitadora no processo educativo é também promotora de cidadania e de intervenções sociais quando inserida na realidade profissional do assistente social dentro da esfera da prática, onde o assistente social consegue alicerçar a dimensão política, teórica e educativa da profissão a partir de instrumentais e legados teórico-metodológicos.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. **Capacitação em Serviço Social e Política Social** – Módulo 4. CFES – ABEPSS – CEAD/ NED –. Item 4.4.4 Mobilização social e práticas educativas. Unb. Brasília / DF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Arte na escola ontem e hoje**. Presença Pedagógica, v. 1, p. 5-10, 2008.

DELEUZE, G.; PARNET, C.. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

ELIAS, W. de F.; OLIVEIRA, C. A. H. da S.. **Serviço Social & Realidade**. A Dimensão Sócio-Educativa do Serviço Social: elementos para análise. v.14, n.1. Franca, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

GUERRA, Y. **Capacitação em Serviço Social e Política Social** – Módulo 4. CFES – ABEPSS – CEAD/ NED - Item 4.2.2 Instrumentalidade do Trabalho do Assistente Social. Unb. Brasília / DF, 2000.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**. Ensaios Críticos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUKÁCS, G. **Literatura y arte como sobreestrutura**. In: Aportaciones a La historia de la estética. México: Grijaldo, 1965.



MARCO, P. S. de. **Capacitação em Serviço Social e Política Social** – Módulo 4. CFES – ABEPSS – CEAD/ NED - Item 4.5.1 Orçamento participativo: locus do fazer político-pedagógico. Unb. Brasília / DF, 2000.

MARX, K. **O Pensamento Vivo de Marx**. São Paulo: Martin Claret, 1985.

MATTOS, B. N. **O Serviço Social na Educação, a Educação na Arte**. Esfera de Instrumentalidade Profissional. Franca: UNESP, 2011.

ROHDEN, H. **Filosofia da Arte**. São Paulo: Martin Claret, 2007.



# A DIMENSÃO SÓCIO-EDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Angelita Márcia Carreira GANDOLFI\*

Djanira Soares de Oliveira e ALMEIDA\*\*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo encontra-se fundamentado em pesquisas bibliográfica e documental, referenciado por uma abordagem de análise teórico-crítica da temática. A discussão ao longo do texto visa contribuir com a construção de conhecimentos sobre a dimensão sócio-educativa do Serviço Social de forma reflexiva e propositiva, a fim de observar seus limites e possibilidades perante a Política de Educação brasileira. Para tanto, inicialmente serão realizados alguns esclarecimentos com relação a dimensão sócio-educativa para em sequência, no desenvolvimento do texto, trabalhar as particularidades da mesma no Serviço Social, bem como seus limites e possibilidades perante a atuação profissional na Política de Educação. Há que se considerar que a perspectiva sócio-educativa do Serviço Social responde a um ideário e a uma práxis ética e política que visa interferir diretamente no âmbito da cultura, da formação humana e societária.

## DESENVOLVIMENTO

Ao longo do seu processo de consolidação no cenário brasileiro, o Serviço Social têm se deparado com o desafio de atuar perante a realidade social, mutável e repleta por contradições ideo-políticas, econômicas e sociais, relacionadas às particularidades de cada momento histórico.

Diante dessa linha de raciocínio, o Código de Ética profissional destaca-se como um importante instrumento político-ideológico da práxis, pois orienta claramente a atuação em prol da classe trabalhadora, de seus direitos e de sua emancipação social e política. O Código de Ética de 1993 tem por referencia a ontologia do ser social, tem como princípios ético-políticos valores emancipatórios, onde a liberdade aparece enquanto valor ético central e busca afirmar-se numa proposta de uma nova ordem societária.

Fica evidente a partir de então, a não neutralidade profissional, explicitando um dos compromissos, uma das perspectivas ou uma das dimensões, conforme mais comumente se discute, que é a educativa ou sócio-educativa. Cabe o esclarecimento de que o termo educativo aqui empregado não remete ao processo educativo sistematizado de ensino-aprendizagem comumente observado nas instituições escolares e sim ao processo educativo de cunho político, cultural e ideológico que se estabelece perante a atuação dos Assistentes Sociais com a demanda, independente do campo de inserção profissional.

De acordo com Torres (2009, p. 217-218), o exercício profissional se estabelece mediante uma tripla dimensão, articulada e em inter-relação entre si: a interventiva, a investigativa e a ética.

Quanto à questão socio-educativa, a autora a reconhece como uma perspectiva da atuação profissional, fundamentada na matriz teórico-filosófica crítica.

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca – Unesp, bolsista CAPES. E-mail: angel.gandolfi@yahoo.com.br

\*\* Professora Voluntária do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca – Unesp, orientadora. E-mail: djaniraalmeida@netsite.com.br

[...] A matriz crítica vem, ao longo dos últimos 20 anos, construindo um modo de estabelecer a intervenção, a partir de uma perspectiva denominada sócio-educativa. A perspectiva vem se consolidando desde o final dos anos 1980, como uma marca característica da intervenção profissional. (TORRES, 2009, p. 221).

Para a autora, o trabalho sócio-educativo instaura-se,

[...] tendo como referência às relações de saber e poder presentes na sociedade e “reproduzidas” no espaço organizacional. O usuário é identificado como um dos protagonistas do processo interventivo e não como um receptor dos serviços estabelecidos previamente pelo poder público ou mesmo pelas organizações nas quais o assistente social é contratado. Caracteriza-se por consolidar a visão da educação popular, em que o profissional atua tomando como referência os modos de vida da população usuária, possibilitando a realização de uma prática crítica, que se configura na sua concreticidade, criticidade e teleologia. (TORRES, 2009, p. 221-222)

Torna-se necessário esclarecer que a dimensão sócio-educativa não é algo exclusiva do Serviço Social. Ao contrário, se manifesta em diversas áreas, uma vez que no âmbito da sociedade, todas contribuem mais ou menos, de forma direta ou indireta para a propagação de ideais, valores e verdades frente ao processo de consolidação político-ideológico de uma nação.

A referência à existência da dimensão sócio-educativa do Serviço Social aparece explícita no Código de Ética Profissional, com referência ao Projeto Ético Político Profissional, que estabelece à categoria de forma homogênea a opção e o compromisso ético e político para com as camadas menos favorecidas socialmente, manifestando um ideal de sociedade. A partir deste ponto, a profissão enquanto detentora de um saber teórico-prático – interventivo, onde o assistente social é um profissional especializado e inserido na divisão sócio-técnica do trabalho define sob bases teórico-ideológicas a quem irá servir e para quê. Sob este ângulo, busca intervir nas questões de risco e vulnerabilidade social, frente às diversas expressões da questão social em prol do exercício da cidadania e da construção de uma sociedade democrática, que priorize a liberdade e a equidade. De acordo com Paiva, Netto, Barroco, Silva e Sales (2005, p. 163), a democracia passa a ser considerada para a categoria profissional como um valor ético-político central, pois somente por meio dela a liberdade e a equidade poderiam ser atingidas.

Desta forma, a dimensão sócio-educativa da profissão se alicerça sobre referenciais teórico-ideológicos, que exigem coerência com os referenciais técnico-operativos e ético-políticos. Para sair do abstrato e ir ao encontro do concreto, mediante a dimensão sócio-educativa, há que se ultrapassar as barreiras da implementação e/ ou execução de ações e propostas profissionais pragmáticas, questão desafiadora que acompanha a profissão ao longo dos tempos.

Em observação às considerações de Oliveira e Elias (2008, p.62), a dimensão sócio-educativa remete,

[...] à existência de um processo educativo no interior da prática profissional do Serviço Social, que está fundamentado na questão social, ou seja, uma prática social e educativa (sócio-educativa) que se faz necessária em decorrência das manifestações das desigualdades sociais emergentes da luta de classes entre burguesia e proletariado.

Apesar de sustentar-se em um discurso de atuação profissional de bases críticas, no cotidiano, perante o jogo das relações de forças estabelecido na sociedade, a dimensão sócio-educativa profissional possui dificuldades de materializar-se enquanto propulsora de consciência coletiva, bem como instigadora de possibilidades de transformação social, embora seja intrínseca à profissão. Isto porque, tal dimensão não se encontra alheia às condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento da sociedade, que responde a uma lógica determinada em coerência aos

momentos históricos. A dimensão sócio-educativa profissional exige uma atuação em oposição ao direcionamento do contexto contemporâneo, que nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais encontram-se regidos pela lógica do capital, alicerçado nos princípios neoliberais das relações de mercado, que têm provocado alterações profundas nas relações do homem com a sociedade, contribuindo para a construção de um cenário de desregulamentação de políticas e ausência de direitos. O coletivo se enfraquece diante da era do individual e do individualismo, exemplificada pelo jargão “salve-se quem puder”.

Para Montañó (2006, p. 5, grifo do autor) o cenário contemporâneo traz diversas inflexões para a profissão, que interferem diretamente em relação a:

[...] 1) sua *condição de trabalhador* – aumentando o desemprego profissional, precarizando o vínculo trabalhista, levando a uma tendência à “desprofissionalização”; 2) em sua *demanda direta e indireta* – aumentando e diversificando as manifestações da “questão social” enfrentadas pelo assistente; e 3) em sua *prática de campo* – reduzindo os recursos para implementar serviços sociais; demandando o “tarefismo” ou o “ativismo” que subordina a qualidade do atendimento à quantidade; com a “desuniversalização” das políticas sociais, atuando o assistente social em micro-espacos; com tendência à “filantropização” e ao “assistencialismo” e, inclusive, à mercantilização” dos serviços sociais (retirando-lhes a dimensão de direito de cidadania).

Caracterizando-se ao Serviço Social como imprescindível em relação ao desenvolvimento da práxis, a dimensão sócio-educativa perpassa todos os campos profissionais, em posição de enfrentamento aos desafios internos e externos de atuação. Seja nas áreas jurídica, saúde, assistência social, previdência, educação, dentre outras, expressa-se primordial junto à demanda de atendimento, instituição/organização públicas e privadas e sociedade em geral. Nos diversos espaços, enfrenta o desafio de mobilizar o coletivo em prol da emancipação política, humana e social.

Sob este aspecto, esclarece-se que a dimensão sócio-educativa profissional não é atribuição somente do Assistente Social que atua ou poderá vir a atuar na política de Educação. Ela acompanhará o Assistente Social aonde estiver, independente da área de atuação, pois está intrinsecamente relacionada ao Projeto-político profissional, que conforme já visto representa os ideais de uma categoria.

Não obstante, verifica-se que no cenário da Política Educacional brasileira, o Serviço Social em uma perspectiva interdisciplinar de atuação junto às demais áreas, muito poderá contribuir em atenção às suas dimensões interventiva, ético-política e teórico-filosófica perante a realidade social de tal contexto.

A Política de Educação, tais como as demais políticas, representam no país a correlação de forças existente entre interesses divergentes, presentes em uma mesma sociedade. Por este motivo, apesar do povo ter sido respaldado com diversas garantias que se configuraram direitos na CF de 1988, no cotidiano as Políticas representam um cenário contraditório, com desafios de implementação que atingem desde o acesso até sua efetividade democrática.

A sociedade contemporânea em atenção a suas recentes configurações de âmbito global, neoliberal e capitalista, redefinem as relações do homem em sociedade e exprimem modificações no contexto das Políticas Públicas e Sociais.

Tais modificações assumem um caráter político e ideológico, bem como técnico-operativo e exibem um cenário de afastamento do Estado diante de suas responsabilidades para com tais políticas por meio de um discurso legitimado de descentralização político-administrativa.

Distante da lógica de participação democrática da população no gerenciamento, implementação e controle social, a sociedade vivencia o dismantelamento e a fragilização de

direitos, fundamentados no discurso das privatizações. Hoje, as Políticas Públicas Sociais em sua maioria, se encontram estabelecidas mediante a prestação de serviços públicos e privados, que se estabelecem sob critérios seletivos e discriminatórios de acesso, condicionados ao prisma mercadológico.

Se considerarmos que as Políticas Sociais se mantiveram no decorrer da história brasileira em um processo dialético de avanços e retrocessos, podemos caracterizar este momento sob a ótica desta última perspectiva. A garantia legal de tais políticas não significa que no cotidiano as mesmas contemplem as reais necessidades da população demandatária e nem que atinjam em sua complexidade as problemáticas evidentes da vida em sociedade. Pode-se dizer que estão no mérito da superficialidade, do “faz de conta”, reportando-se ao seu passado, a fim de cumprir sua função de conter as insatisfações populares resultantes da vivência das contradições do próprio sistema político, econômico e social capitalista.

Além dos desafios de se manter como direito privilegiando princípios de igualdade e justiça na sociedade contemporânea, as Políticas Sociais se deparam também com a dificuldade de responder às diversas e atuais expressões da questão social, que exigem diferentes posturas e posicionamentos por parte do Estado e sociedade em geral.

As Políticas Sociais assumem a difícil tarefa de responder às particularidades das problemáticas sociais em atenção à amplitude e complexidade que expressam na atualidade, coerente a sua identidade contraditória, mostrando-se simultaneamente positiva e negativa, beneficiando interesses contrários de acordo com a correlação de forças prevalecente. (PEREIRA, 2009, p. 166).

A questão social hoje se expressa fundamentada no acirramento das desigualdades sociais, que expõem o ser humano a condições extremas de exploração e ultrapassam a ordem material, atingindo também o modo de gestão da vida em sua subjetividade. Identifica-se a polarização da sociedade entre aqueles que detêm muito e aqueles que detêm nada ou quase nada; aqueles que detêm o conhecimento tecnológico e aqueles que pouco ou não detêm; aqueles que participam do mundo globalizado e internacionalizado nas relações de consumo e aqueles que não participam; aqueles que usufruem do cenário das informações de base micro-eletrônicas e aqueles que não usufruem, dentre outros. Tais situações delineiam diferenciações da conjuntura dos problemas sociais observados na fase pré-industrial.

Participamos de um momento histórico onde além das relações sociais, as humanas também se encontram fragilizadas, onde as diversas formas de violência (física, social, psicológica, dentre outras) se fazem presente, onde o narcotráfico se estabelece na sociedade em amplas dimensões, onde caminhamos para a construção de um novo exército de mão-de-obra de reserva, agora composto também por profissionais que possuem formação técnica ou de nível superior, onde nos transformamos em máquinas para o mercado de trabalho e como tal temos uma vida útil curta, servindo aos interesses do capital até a meia idade para posteriormente aglutinar os quadros dos desempregados, que não incluem somente os preguiçosos ou vagabundos, conforme eram caracterizados no início do século XIX, mas àqueles pertencentes em geral às idades acima dos 40 anos.

Este ritmo acelerado e desumano que têm permeado a vida no final do século XX e início do século XXI tem contribuído para a degradação humana não só no social, mas também em termos de adoecimento físico, psíquico e mental. A sujeição às mais variadas formas de exploração, identificam um cenário onde as classes menos favorecidas encontram-se cada vez mais fragilizadas em relação ao seu poder de mobilização e uma minoria continua a exercê-lo de forma autoritária e arbitrária, sob preceitos que não atendem ao todo.

Desta forma, não há possibilidade de agir efetivamente sobre as expressões da questão

social contemporânea, na ausência de um ideário político, que preconize alterações na ordem societária. Caso contrário, a atuação será pautada no apaziguamento das mazelas sociais, de em intervenções imediatistas perante os momentos de crise, impedindo que esta se consolide como possibilidade de mudança por meio de um processo dialético.

Há autores que trabalham na perspectiva de estarmos vivendo em um contexto propício para revoluções, tais como José Paulo Netto e Demerval Saviani. A questão social se apresenta evidente aos olhos da sociedade como um todo, não se sustentando mais em discursos positivados da realidade social que concebem suas expressões como naturais à sociedade e/ou de responsabilidade individual das pessoas.

Sob este contexto, tanto o Serviço Social como a Educação, encontram-se em um momento oportuno na história de desenvolvimento do país, onde suas particularidades de atuação política no processo de construção da cultura, os legitima diante da responsabilidade de promover nos espaços em que atuam, condições para que a população compreenda suas realidades no âmbito da consciência crítica, que se percebam nas diversas relações enquanto sujeitos de direitos e não objetos.

Tal cenário tem contribuído para vivificar as discussões e reflexões em torno da atuação do Serviço Social na Política de Educação na atualidade. Apesar de ter atingido abrangência nacional nos últimos anos, desde longa data a temática se faz presente no âmbito da profissão. De acordo com Piana (2008, p. 119), as referências históricas indicam para a existência de Assistentes Sociais no cenário escolar já em 1946, de modo que as primeiras experiências se estabeleceram nos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul.

O que ocorre na realidade contemporânea é um debate em prol da atuação profissional na Política de Educação, impulsionado prioritariamente por movimentos internos à categoria profissional. Em termos legais, o país conta com diversas iniciativas para a regulamentação da atuação do Assistente Social nas Escolas Públicas, no entanto não há até o presente momento nenhuma legislação que respalde tal prática profissional em nível nacional. O que se apresenta, são experiências não regulamentadas ou regulamentadas por meio de legislações de estados e/ou municípios específicos.

A atuação do Assistente Social na Política Social de Educação em decorrência de sua função política, representa muito mais que a conquista e a ampliação de espaços profissionais. A presença em tais cenários se justifica mediante o processo de implementação de tal Política, com a possibilidade de exercer um papel fundamental na área de gestão e projetos sociais vinculados a comunidade escolar (diretores, professores/educadores, alunos, funcionários em geral) e extra-escolar (família, comunidade do entorno da escola, recursos e equipamentos sócio-assistenciais, articulação com as demais políticas públicas sociais, dentre outros).

Almeida (2005) compreende que no ambiente da Escola, a ação do educador escolar e do Assistente Social não se confundem, de modo que para o Serviço Social:

[...] Em que pese a dimensão sócio-educativa de suas ações, sua inserção tem se dado no sentido de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais e dos processos sócio-institucionais voltados para o reconhecimento e ampliação dos direitos dos sujeitos sociais. Sua inscrição na organização do trabalho coletivo nas instituições educacionais não tem se sobreposto a de nenhum outro profissional, visto que o estreitamento da interface entre a política educacional com outras políticas sociais setoriais tem, historicamente, levado ao reconhecimento da necessidade de uma atuação teórica e tecnicamente diferenciada daquelas desempenhadas pelos professores e profissionais da educação de um modo em geral. A presença dos assistentes sociais nas escolas expressa uma tendência de compreensão da própria educação em uma dimensão mais integral, envolvendo os processos sócio-institucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias que

fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana, nas quais o acesso aos direitos sociais é crucial (ALMEIDA, 2005, p. 6).

De acordo com Yamamoto (1997, p. 40),

[...] atuando em organizações públicas e privadas dos quadros dominantes da sociedade, cujo campo é a prestação de serviços sociais, o Assistente Social exerce uma ação eminentemente “educativa”, “organizativa”, nas classes trabalhadoras. Seu objetivo é transformar a maneira de ver, de agir, de se comportar e de sentir dos indivíduos em sua inserção na sociedade. Essa ação incide, portanto, sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores, a partir de situações vivenciadas no seu cotidiano, embora se realize através da prestação de serviços sociais, previstos e efetivados pelas entidades a que o profissional se vincula profissionalmente.

Quando age frente os desdobramentos da questão social, subsidiado pela práxis profissional e por sua dimensão sócio-educativa, o Assistente Social é capaz de “[...] politizar a concepção de história e do social, ou seja, julgá-la a luz do projeto social e dos interesses da classe a que serve.” (ARROYO, 2002, p.70).

Contribui, deste modo, para a formação da consciência política da população, orientando-se por princípios éticos, em observação a liberdade, autonomia, emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais como valores centrais.

A definição de um projeto político-ideológico confere à atuação profissional uma postura educativa de não neutralidade perante os acontecimentos da realidade social. Em atenção ao pensamento de Gutiérrez (1998), poder-se-ia mencionar que o Assistente Social, enquanto educador social, envolve-se com o processo educativo não de maneira a transmitir e propagar conhecimentos, mas de forma dialética, participando com os sujeitos diante do processo de compreensão e intervenção na realidade.

[...] Educar na justiça é uma maneira de viver e de estar no mundo, de modo a estarmos aptos não só para a denúncia crítica das injustiças, mas dispostos a envolver-nos com suas soluções. Transformação do homem e compromisso com o advento de uma sociedade mais justa são dois aspectos de um processo educacional que exige do educador um compromisso radical (GUTIÉRREZ, 1998, p. 118).

O Serviço Social desempenha um papel fundamental no processo de reconhecimento da população demandatária das políticas sociais públicas, de sua condição de sujeitos sócio-históricos, capazes de reflexão-ação.

A sua especificidade profissional o caracteriza como fundamental no cenário contemporâneo, pois atua diretamente na perspectiva de implementação e garantia de direitos sociais, na contra-mão do direcionamento de desmantelamento dos mesmos em nossa conjuntura social.

Yamamoto (1997, p. 194) faz referência ao Serviço Social como uma profissão que apresenta a particularidade da dimensão interventiva no real, de ação na sociedade. Faleiros (2011) chama a atenção para a definição que o CFESS/GT (2011) elaborou em relação a especificidade da profissão de Serviço Social, sob a qual,

[...] O(a) trabalhador(a) social atua no âmbito das relações sociais, junto a indivíduos, grupos, famílias, comunidade e movimentos sociais, desenvolvendo ações que *fortaleçam* sua autonomia, participação e exercício de cidadania, com vistas à mudança nas suas condições de vida. Os princípios de defesa dos direitos humanos e justiça social são elementos fundamentais para o trabalho social, com vistas à superação da desigualdade social e de situações de violência, opressão, pobreza, fome e desemprego (FALEIROS, 2011, p.748-761 - **grifo do autor**).



Explicitar a especificidade profissional do Assistente Social se faz necessário para desmistificar conceitos estabelecidos no âmbito do senso comum em relação à profissão. A mesma possui uma lógica de ser e estar ao longo da trajetória histórica de sua constituição, que merece atenção em relação a suas conquistas ideó-políticas e técnico-metodológicas. O diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e atuação técnica já ultrapassou o caráter da urgência.

Ainda na atualidade há a presença de situações de desconhecimento em relação ao trabalho desenvolvido pelo Serviço Social nas instituições/organizações públicas e privadas, como também nas políticas sociais.

No âmbito da Política de Educação esta relação não se mostra diferente. Apesar de avanços da categoria em relação a conquista do espaço profissional em tais cenários, muitas questões ainda merecem atenção.

Referindo-se a tal contexto, Piana (2008) menciona ser obstáculos à efetiva inserção do Serviço Social na Política Educacional o desconhecimento por parte dos profissionais da educação do trabalho dos Assistentes Sociais, resultando na recusa da inserção dos mesmos nos espaços escolares; além do próprio despreparo dos Assistentes Sociais frente o exercício profissional no cenário educacional.

Desta forma, o discurso em relação a necessidade de inserção dos Assistentes Sociais nas Escolas não se faz unânime, principalmente por parte dos atores envolvidos diretamente com a Política Educacional. Caso tal estranheza não se desfça, a profissão corre o risco de mais uma vez desenvolver ações particularizadas e fragmentadas, que não se socializam e não trazem reflexos enquanto experiências de uma categoria, uma vez que ficam condicionadas à abertura e incentivos dos espaços profissionais.

A profissão, enquanto categoria, necessita com urgência consolidar-se mediante o diálogo de suas experiências, diante da publicização de sua práxis, diante do posicionamento esclarecido de suas especificidades na divisão sócio-técnica do trabalho. Mesmo após décadas de atuação, a profissão ainda precisa fazer se conhecer: pelos seus próprios integrantes como pela sociedade como um todo, em suas variadas instâncias, na ordem pública e privada.

O Serviço Social devido a sua atuação de natureza educativa, que contribui para a formação ideológica, política e cultural da sociedade, pode ser um diferencial positivo a compor o cenário da Política de Educação. A sua inserção em tal Política poderá impulsionar modificações no modo de pensar e agir a Educação brasileira. Sobre a questão, Oliveira e Elias (2005) pontuam que o Serviço Social poderá contribuir para a existência de,

[...] uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros da comunidade e ligada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros. (OLIVEIRA; ELIAS, 2005, p. 52).

Para reconhecer a possibilidade de contribuição do Serviço Social na área educacional, um segundo passo seria compreender que a Educação não é propriedade exclusiva da Escola. Esta, por sua vez, necessita do envolvimento de outras áreas do conhecimento para responder às manifestações de seus sujeitos e da própria realidade, ou seja, depende da interdisciplinaridade.

Sobre a questão, cabe a observação de Severino (2002, p. 53):

[...] o saber, ao mesmo tempo que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, se tornando então instrumento do fazer, propõe-se também como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Por isso mesmo o saber não pode se exercer perdendo de vista esta sua complexidade: só pode exercer-se de fato interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância

aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos.

Por meio da dimensão sócio-educativa, de acordo com Martins (2007, p. 220), o Serviço Social poderá contribuir diante da Política Educacional para o processo de democratização da educação; prestação de serviços sócio-assistenciais e sócio-educativos; e articulação da política de educação com as demais políticas.

Ainda de acordo com Martins (2007), a atuação dos Assistentes Sociais, considerada a sua dimensão sócio-educativa, se direcionará de forma a complementar a ação educativa estabelecida pelas escolas, colaborando para um trabalho de maior abrangência em relação aos funcionários (todos os que compõem a estrutura escolar), as famílias e a comunidade em geral.

O público alvo do Serviço Social não se configura apenas pelos alunos, mas sim por todos aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com a Política Educacional, sob o aspecto micro e macro social.

A responsabilidade da atuação do Assistente Social no ambiente escolar é contribuir para a identificação das possibilidades do desenvolvimento de um trabalho em rede, que envolva e relacione a comunidade escolar e extra-escolar no enfrentamento de problemáticas coletivas. Insere-se como um elo importante entre a instituição e a sociedade, em atenção às suas diversas instâncias.

Em relação às especificidades do trabalho técnico-operativo profissional no ambiente escolar, o CFESS/CRESS (2001) elenca algumas possibilidades, conforme descritas abaixo:

[...] pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar; Elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; Participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública; articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para o atendimento de suas necessidades; realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento a cerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente; elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais; empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º e 5º da Lei 8662/93 não especificadas acima. (CFESS/CRESS, 2001, p. 13).

As possibilidades de atuação não se encerram nas referências acima. Pelo contrário, há um amplo espaço de oportunidades, relacionado aos diversos contextos escolares onde o profissional de Serviço Social se faz presente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Além das competências técnico-operativas, o Assistente Social deve estar atento e dominar as competências ético-política e teórico-metodológica (IAMAMOTO, 1998), que são necessárias para a consolidação do trabalho profissional, na perspectiva da Educação, assim como nas demais Políticas Públicas. Essas competências conferem à Profissão uma caracterização que não cabe ao senso comum, mas sim ao âmbito das ciências humanas e sociais.

Desta forma, independente do tipo de ação que será desenvolvida pelos profissionais no cenário escolar, o importante é deixar claros seus objetivos, que atue na perspectiva dos direitos, que evidencie o compromisso político com seus usuários de trabalhar em prol de uma

educação que tenha condições de provocar mudanças nas bases sociais, em prol de relações democráticas e de uma sociedade também democrática.

Para Paiva e Sales (2005, p. 203), “[...] pensar politicamente, como forma de contribuir para a propulsão de mudanças, afigura-se hoje para os Assistentes Sociais como um requisito ético e técnico.”

A atuação do Assistente Social é antes de tudo política, assim como também o é o ato de educar. A pretensão profissional na área educacional não é promover a educação formalizada e/ou sistematizada, é trabalhar na educação informal, no âmbito da Política e Cultura.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. A educação como direito social e a inserção dos assistentes sociais em estabelecimentos educacionais. In: QUINTÃO, André (Org.). **Serviço Social e a política pública de educação**. Belo Horizonte: s.n., 2005.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões de nossa época, v. 19).

CFESS. CRESS. **Serviço Social na educação**. Brasília, DF, set. 2001.

\_\_\_\_\_. GT. **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação**. Brasília, DF, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1998.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação Profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

MONTAÑO, C. Umprojeto para o Serviço Social crítico. **Revista Katálýsis**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 141-157, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802006000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802006000200002)>. Acesso em: 1 jul. 2012.

OLIVEIRA, C. A. H. S.; ELIAS, W. F. As diferentes configurações da dimensão sócio-educativa do Serviço Social brasileiro na sua trajetória histórica profissional. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 2, p. 61-83, 2008.

\_\_\_\_\_. A dimensão sócio-educativa do Serviço Social: elementos para análise. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 14, n. 1, p. 41-62, 2005.

PAIVA, B. A. et al. Reformulação do código de ética: pressupostos históricos, teóricos e políticos. In: BONETTI, D. A. et al. (Org.). **Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, P. **Política social: temas & questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

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

TORRES, M. M. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e o trabalho sócio-educativo. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 202-227, jul./dez. 2009.

# ESCOLA E VIOLÊNCIA: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA O SERVIÇO SOCIAL

Bruno Moutinho DINAU\*

Jurema Alves PEREIRA\*\*

## INTRODUÇÃO

O artigo exposto tem como objetivo apresentar um projeto de intervenção de um estagiário de Serviço Social no âmbito educacional, especificamente na construção de ações profissionais permeadas por estratégias e alternativas que contribuam para o enfrentamento do fenômeno da violência inserida no espaço escolar. Tais estratégias se materializam a partir da construção de ações interventivas e preventivas pautadas pela promoção de espaços de debates e discussões mediante reflexões críticas e propositivas de temas que perpassam a realidade intra e extra escolar, possibilitando a inserção de um ambiente de cooperação e respeito que priorize a questão da boa convivência entre os membros da comunidade escolar.

No entanto, a problemática da violência escolar passa a ser objeto de investigação e de intervenção numa Escola Municipal de 1º Segmento de Ensino Fundamental em Queimados, localizado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. A partir de situações observadas pela referida unidade educacional, causadoras da problemática em questão inserida no espaço caracterizado como campo de estágio, que atende, aos finais de semana, estudantes de Serviço Social integrantes da classe trabalhadora, participantes do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ), da Faculdade de Serviço Social (FSS), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Diante desse contexto que perpassa a realidade social, o trabalho desenvolvido e observado no campo de estágio a partir do convênio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a Prefeitura Municipal de Queimados - Secretaria de Educação, baseia-se na orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB Lei nº 9394/96, destacando a importância de oferecer debates e reflexões em relação a temas ou questões que perpassam a realidade dos familiares e que são determinados a partir de seus próprios interesses.

A construção do projeto de intervenção fundamentou-se no contexto da realidade social do respectivo campo de estágio, representando também a possibilidade de delimitação de um objeto de estudo, permeado de preocupações e inquietações capazes de estimular o interesse do estudante no que se refere à inserção do assistente social na área educacional, no intuito de contribuir para o planejamento, a implementação e a avaliação de uma política de educação de qualidade e emancipatória.

Vale ressaltar que a instituição legitima um conjunto de práticas de conhecimento e de saberes, na qual determinadas situações perpassadas no contexto da realidade social e do campo de estágio, passando a serem enfrentadas e transformadas em objeto de ação institucional considerado como uma vertente de trabalho para o assistente social no referido espaço sócio-ocupacional.

---

\* Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro/RJ.

\*\* Assistente Social do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens/PESCCAJ. Núcleo Intersetorial Educação e Saúde na Educação Pública/NIASE/CEED/UERJ, Rio de Janeiro/RJ. Email: jusocial@yahoo.com.br

Nesse aspecto, é fundamental compreender que a partir de tais situações inseridas na realidade do referido espaço, o Serviço Social (assistente social e/ou estagiários) as apreende como objeto de ação profissional no intuito de oferecer um processo interventivo, relacionado à busca de alternativas e de estratégias de enfrentamento a essas expressões, consideradas requisições institucionais e da própria classe trabalhadora, vinculadas sob a lógica hegemônica do modo de produção capitalista através da capacidade teórica, crítica e investigativa do profissional.

## **DESENVOLVIMENTO**

Este projeto de intervenção, realizado durante o período 2012-2013, com base em atividades político-pedagógicas e na análise de depoimentos pessoais dos familiares dos estudantes e educadores do referido âmbito escolar, coletados a partir da utilização do instrumental da dinâmica de grupo e na análise de estudos comparativos, realizados na área educacional.

A referida Escola Municipal por meio do trabalho de assessoria do PESCCAJ (Projeto Educação, Saúde, Cultura, Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens) da FSS - UERJ, busca a construção de espaços de diálogos e debates sobre os conflitos atenuados sob a lógica contraditória e hegemônica do capital inserida na sociedade, refletindo sobre as atitudes perpassadas no cotidiano das famílias. Observou-se que o tema da violência nas suas diversas manifestações ou expressões surgiu a partir da aproximação da equipe do PESCCAJ junto à comunidade escolar, durante a realização das atividades no ano de 2011.

No planejamento coletivo com a escola, resolveu-se priorizar a referida temática como fonte de reflexão nas oficinas realizadas aos sábados. Simultaneamente, combinou-se iniciar a construção de um subprojeto de intervenção, a partir da dinâmica do trabalho de assessoria realizado pelo PESCCAJ frente à Escola Municipal em Queimados, pautado pelo enfrentamento da violência e suas expressões intra e extra espaço escolar.

A vida em sociedade tem se mostrado bastante conflituosa, o ser humano parece não entender e/ou não querer compreender o outro. A impaciência no trânsito, a intransigência em filas, a ignorância na resolução de problemas financeiros/econômicos, são pequenos exemplos causadores de violência. Constantemente, os jornais noticiam casos de violência, a televisão parece não respeitar o limite de idade em suas programações e até mesmo o rádio se ouve palavras chulas de incentivo a prática da violência.

No espaço escolar a situação não é diferente, sua população reflete a violência urbana presente na sociedade. Observa-se, que a cada dia, o comportamento ou a atitude agressiva tem se intensificado. O patrimônio material tem sido deteriorado gradativamente, o estudante tem sofrido com a violência verbal e física, os profissionais em geral têm deixado de desenvolver sua função para atenuar os tipos de violência vivenciados e/ou têm sido vítimas da violência inserida no âmbito escolar. Observam-se patrimônios deteriorados, funcionários desgastados com sentimento de fracasso e com os seus trabalhos a desejar. Nesse contexto, a escola não consegue desenvolver a sua principal função: transmitir e transformar o conhecimento no intuito de garantir a possibilidade efetiva, articulada a concreta construção de um processo educativo frente à gestão democrática.

Observa-se um afastamento dos estabelecimentos de ensino em relação aos problemas que perpassam o ambiente familiar e que muitas das vezes acabam por interferir ou prejudicar o comportamento e o rendimento escolar e que as escolas tem se fechado para o diálogo, inserindo o discurso relacionado ao fato de que a família não compreende o processo de educação.

No entanto, as situações de violência mencionadas anteriormente e vivenciadas na referida unidade pública educacional, são tratadas de forma diferenciada pois propõem-se a

confrontar o problema de forma coletiva no intuito de envolver uma equipe multiprofissional (profissionais de apoio, professores, orientadora educacional e assistente social), atuando por meio da inserção e construção de programas e projetos que visem o enfrentamento da violência extra e intra escolar em todo o seu âmbito.

Vale ressaltar, que a construção do projeto de intervenção, norteia-se na abordagem da violência escolar no intuito de estimular a construção de ações interventivas e preventivas de enfrentamento do referido fenômeno, inserido no contexto social, elaboradas a partir da dinâmica das atividades e oficinas desenvolvidas no âmbito educacional em questão.

O trabalho apresentou como objetivo geral a construção de ações interventivas e preventivas de fortalecimento do contexto social no sentido da não violência, visando a construção de um ambiente de cooperação e respeito que priorize a questão da boa convivência entre os membros da comunidade escolar no espaço intra e extra muros.

Nesse sentido, o mencionado projeto promoveu momentos de debates e discussões por meio de atividades e oficinas pautadas em dinâmicas de grupo, possibilitando nesse sentido o envolvimento de familiares e/ou responsáveis dos estudantes da Escola Municipal em Queimados, mediante a reflexão crítica e propositiva acerca da temática da violência e suas expressões, perpassadas na realidade inserida dentro e fora do âmbito educacional, socializou informações sobre os recursos intersetoriais do município de Queimados que ofereçam suporte legal para o enfrentamento da violência e suas expressões e contribuiu gradativamente com a viabilização do acesso aos direitos para o exercício da cidadania.

O fenômeno da violência, especialmente nas grandes cidades, vem ganhando cada vez mais visibilidade social. Embora o referido tema sempre tenha existido, hoje assume uma multiplicidade de formas e sua incidência cresce constantemente, principalmente em relação aos jovens. O desenvolvimento de uma cultura da violência se alastra e favorece o processo de banalização e naturalização de diferentes formas de violência. Por esse motivo, terminamos por considerá-la um fator constituinte da sociedade.

É nesse amplo campo de debate e discussão que Zaluar e Leal (2001), inserem as suas reflexões sobre o contexto social e institucional da violência extra (na rua) e intramuros (na escola) e suas variadas formas, possibilitando nesse contexto uma concreta compreensão do universo trágico proporcionado pela referida temática a partir da coleta de dados estatísticos que mostram os efeitos e as razões da evasão e do fracasso escolar articuladas ao âmbito da violência sob a lógica desigual e contraditória do modo de produção e reprodução capitalista inserida na sociedade.

Segundo Tavares dos Santos,

Podemos, deste modo, considerar a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência, material ou simbólica, daqueles que são atingidos pelo agente da violência (SANTOS,1998, p.36 apud ZALUAR e LEAL, 2001, p.148).

As manifestações da violência podem ser consideradas como expressões da questão social inseridas sob a lógica contraditória e hegemônica do capitalismo. Nesse sentido, entende-se que:

A questão social condensa o conjunto de desigualdades e lutas sociais, produzidas e reproduzidas no movimento contraditório das relações sociais, alcançando plenitude de suas expressões e matizes em tempo de capital fetiche (IAMAMOTO, 2007, p.156).

A problemática da violência vem adquirindo uma significativa preocupação por parte de especialistas. Segundo Velho (2000, p.18) o predomínio do individualismo predominante da lógica

capitalista e da impessoalidade contribuem para que as relações se tornem violentas de tal forma que “a violência foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano.”

A violência no âmbito escolar se expressa em várias formas ou modalidades: violência entre estudantes, violência do estudante contra o professor, da escola e do professor contra o estudante, entre os profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o estudante, do estudante contra o patrimônio da escola.

Um problema comum nas escolas atualmente tem sido a violência contra os professores nos órgãos públicos e privados. As constantes agressões por parte de estudantes têm desencadeado o aumento de queixas dos professores, junto às instituições policiais.

Segundo a pesquisa “Violência nas Escolas”, realizada pela UNESCO em escolas de todo Brasil, a violência física aparece em primeiro lugar, atingindo estudantes, professores e funcionários em geral. Em segundo lugar está a violência contra a propriedade e, por último, a violência verbal. O estudo afirma, ainda, que a violência física acontece com grande regularidade em algumas capitais. Os maiores percentuais de vitimização estão em São Paulo e no Distrito Federal.

Na convivência escolar, assim como os colegas, o professor também é um dos personagens de uma relação que, nem sempre, se dá de forma cordial. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e o Dieese, fizeram uma pesquisa com 684 professores em dezembro de 2006, que revela que 87% deles conhecem algum caso de violência dentro de unidades escolares. Outros 70% afirmam conhecer casos de tráfico de drogas no ambiente escolar e 67% de consumo pelos estudantes. Entre os tipos mais comuns de violência, a agressão física foi citada por 82% dos entrevistados como rotineira, só perdendo para agressão verbal (96%) e atos de vandalismo (88,5%).

De acordo com os dados apresentados, é possível entender que a situação do professor em sala de aula não é das mais confortáveis e, em muitas vezes, nem mesmo segura. Contudo, segundo a pesquisa da UNESCO já mencionada, muitos estudantes entrevistados afirmam que o que determina um bom relacionamento com o professor é o tratamento que esse dispensa na sala de aula, desde o primeiro dia de aula. Em vários discursos apresentados na publicação da pesquisa, é possível perceber que a relação professor-aluno está vinculada à disponibilidade de diálogo. A falta de comunicação dos estudantes com os professores ou com os demais membros do corpo técnico-pedagógico da escola os desestimula e os distancia dos propósitos educativos, afetando, muitas vezes, sua auto-estima.

Segundo o Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE), as escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro, encontram os casos mais graves de violência. Segundo levantamento realizado pela entidade, somente na capital existem mais de 200 unidades de ensino situadas em áreas consideradas de risco, o que indica o alto índice dos casos de agressividade dentro das salas de aula.

Outro ponto a ser ressaltado se refere às questões de preconceito e de discriminação, segundo Abravonay e Rua (2002, p.24), grande parte das manifestações de violência no âmbito escolar se caracterizam por reações de preconceito e de discriminação relacionadas a questões de gênero, etnia, orientação sexual ou deficiência, geralmente contra grande parte dos estudantes.

Em cada contexto social no qual a violência é exercida ou sofrida, as condições sócio-estruturais e psicológicas, devem ser analisadas nas suas singularidades. Torna-se necessário a compreensão da formação da violência, suas origens, razões e justificações, como forma de se construir uma ação de intervenção fundamentada na busca por estratégias e alternativas de enfrentamento à referida problemática.

A desigualdade social é um dos fatores que levam um jovem a cometer atos violentos, a situação de carência absoluta de condições básicas de sobrevivência tende a embrutecer os indivíduos.



A partir desse estar numa posição secundária na sociedade e de possuir menos possibilidades de trabalho, estudo e consumo, porque além de serem pobres se sentem maltratados, vistos como diferentes e inferiores. Por essa razão, as percepções que têm sobre os jovens endinheirados são muito violentas e repletas de ódio... (ABRAMOVAY et al., 2002, p.24).

É uma forma de castigar à sociedade que não lhe dá oportunidades. A influência de grupos de referência de valores, crenças e formas de comportamento seria também uma motivação do jovem para cometer determinados atos violentos.

Nesse amplo campo de discussão, torna-se primordial observar o contexto no qual se insere a problemática da violência escolar e suas repercussões e antecedentes articulados na análise de determinadas situações familiares que possam colaborar para a produção do referido problema a partir de comportamentos agressivos e violentos observados, especialmente em relação aos estudantes da Escola Municipal - campo este de atuação do PESCCAJ da FSS da UERJ.

No entanto, o artigo Santos e Pereira (2010), discute de forma teórica e empírica a temática da violência doméstica contra a mulher observada como uma das situações inserida no contexto familiar que pode interferir de maneira negativa em situações de cunho sócio-econômico, cultural e emocional de crianças e/ou adolescentes, que presenciam tal situação, contribuindo assim para a produção ou geração de comportamentos agressivos e violentos transmitidos ao âmbito escolar.

Nesse sentido, as autoras do referido artigo, realizam uma efetiva reflexão sobre a violência de gênero, resgatando aspectos sócio-histórico-culturais do cotidiano das classes sociais particularizados a partir de uma base empírica e reflexiva da realidade das experiências de vida de mulheres da classe trabalhadora, participantes das atividades do PESCCAJ, em outro município também da Baixada Fluminense – Duque de Caxias no Rio de Janeiro.

Desde o início da civilização até a contemporaneidade, a violência contra a mulher sempre esteve presente nas relações sociais. O enfrentamento da violência tem se tornado um trabalho árduo em que a sociedade precisa compreender o quanto essa discussão afeta o desenvolvimento do papel da mulher como um ser constituinte e participante do avanço do processo de civilização. O problema da violência contra a mulher é um fenômeno social, que corresponde às situações frequentes em determinados períodos da história que afetam a sociedade. Alguns fenômenos são positivos e outros negativos, e no caso da violência contra a mulher reflete-se de forma negativa (Raab & Slznick, 2000).

Além dos tipos de violência mais comuns que são as físicas, sexuais e psicológicas, há um tipo menos conhecido, mas, de grande importância que afeta as mulheres em seu cotidiano, a violência simbólica. Bourdieu define a violência simbólica como:

Violência simbólica, violência suave, insensível, invisível, as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma prioridade distintiva, emblema ou estigma, dos quais os mais eficientes simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele (Bourdieu, 1999, p.7-8).

Para salientar ainda mais a referida questão, é fundamental oferecer uma abordagem concreta do objeto de intervenção (violência e suas faces) inscrita nas transformações sócio-históricas da sociedade, considerando as mudanças no mundo do trabalho e as atuais

configurações da relação Estado/sociedade que possibilitam repercussões na política social em questão e nas condições de vida da população atendida pelo referido projeto.

Vale ressaltar a importância de se considerar nas análises sobre violência, não só aquelas que acarretam consequências físicas ou psicológicas para as vítimas, mas também as chamadas violências sociais. Nesse sentido, destacam-se o descaso e o desrespeito por parte do poder público em relação à educação pública com a precarização das escolas e a péssima remuneração dos profissionais do ensino, representando também uma forma ou um tipo de violência, uma violação ao direito de acesso a uma educação de qualidade voltada para todos.

No entanto, ao contrário da prerrogativa apresentada, a autora Guimarães (2005), discute em sua obra a dinâmica do conflito e ambiguidade das manifestações da violência entre crianças e adolescentes inseridas no âmbito escolar, compreendida a partir de um estudo analítico que ultrapassa a ideia da existência de “lares desestruturados” como uma das causas geradoras da problemática em questão.

Nesse contexto, a violência e suas formas de manifestação, vem sendo abordada na Escola Municipal em Queimados através da utilização do instrumental de dinâmicas de grupo, que se fundamenta em discussões e debates estimuladores de reflexão e explanação frente aos familiares dos estudantes da referida unidade pública de ensino, com a finalidade de aproximá-los do âmbito educacional para uma concreta contribuição no que se refere a construção de alternativas e de estratégias de enfrentamento da referida temática relatada nos encontros.

Ao oferecer informações e reflexões sobre temas que perpassam o cotidiano escolar e familiar, a escola constrói condições favoráveis para a superação de situações de violência física e verbal, atenuadas no âmbito educacional a partir da observação de situações comportamentais de agressividade e violência entre os seus respectivos estudantes, tornando-se extremamente prejudiciais ao pleno desenvolvimento do processo de aprendizagem dos mesmos. Por essa razão, superar a violência inserida no âmbito escolar se torna um investimento seguro em favor de uma educação de qualidade atribuída, muitas das vezes, ao trabalho profissional do assistente social e sua inserção no âmbito educacional.

Sob a respectiva linha de debate, torna-se viável a compreensão do debate sobre o trabalho do assistente social e a categoria “processo de trabalho” como elemento primordial e norteador para a concepção do fazer profissional. O trabalho do assistente social obedece a lógica da sociedade capitalista, onde a expansão dos serviços depende da dinâmica da produção material, e o trabalho nesses serviços pode produzir valor de uso (Valorização) e valor de troca (Valorização). Na sociedade capitalista, o processo de trabalho subordina o processo de produção de valor de uso ao processo de valorização.

No entanto, para se pensar a particularidade do trabalho do assistente social em relação ao processo de trabalho na sociedade capitalista é fundamental levar em consideração a mediação dos serviços. Nesse contexto, é importante retratar que o assistente social integra os processos de trabalho coletivo no âmbito das políticas sociais a partir da especialização crescente da divisão social e técnica do trabalho, onde a ideia de trabalho coletivo envolve a articulação de diferentes processos de trabalho.

O significado que as categorias teóricas abordadas apresentam para a compreensão do fazer profissional como trabalho, se encontra inserido no fato do Serviço Social ser retratado como atividade autônoma que apresenta um processo de trabalho próprio (objeto, meios e atividades em si), materializado a partir da capacidade teleológica humana de conceber o resultado do trabalho antes de executá-lo, mas também ser abordado como uma atividade integrante do processo de trabalho coletivo, onde a inserção dos assistentes sociais decorre da especialização da divisão social e técnica do trabalho, que é uma tendência típica da sociedade capitalista.

Os espaços Sócio-Institucionais nos quais se inserem os assistentes sociais são marcados por tensões, conflitos e disputas em uma arena política que traduzem concretamente as contradições da hegemonia do modo de produção capitalista na sociedade (BARBOSA, 1998, p.118 ).

É nesse campo de “PRESSÃO” que a ação profissional passa a estar ancorada na compreensão de que o trabalho do assistente social participe dos processos de trabalho coletivos, inseridos no âmbito de estabelecimentos públicos e privados (ONGs, instituições filantrópicas, empresas capitalistas, fundações, associações e entidades de classe) que direcionam e atuam na prestação de serviços sociais, ligados aos processos de assessoria, planejamento, controle e intermediação frente às políticas públicas (BARBOSA, 1998, p.120).

Refletir sobre a atuação profissional requer uma identificação das determinações que configuram o próprio trabalho na sociedade e suas mediações frente à esfera dos serviços a partir do reconhecimento inserido em uma ação profissional regulada por um código de ética e por conselho profissional (Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais de Serviço Social), e passa a ser também regulamentada em legislação específica que dispõe sobre a profissão de assistente social (Lei 8.662, de 07 de Junho de 1993).

Nesse amplo debate, vale ressaltar que o trabalho do assistente social se fundamenta pela inserção nos processos de trabalho coletivos, a partir de sua requisição como uma especialidade da divisão sócio-técnica do trabalho na forma assalariada, no intuito de responder as estratégias de reprodução do capital no enfrentamento da Questão Social (IAMAMOTO, 2007, p.156).

Segundo Almeida e Alencar,

(...) nas instituições públicas estatais os processos de trabalho coletivos são organizados a partir da função política, ideológica e econômica do Estado em relação aos processos de distribuição do valor materializado na forma de serviços sociais como expressão dos direitos sociais. Trata-se, portanto, da organização de processos de trabalho coletivos que resultam de uma divisão social e técnica do trabalho profundamente marcada pelas lutas sociais e suas consequentes conquistas expressas em aparatos legais e organizacionais(2011, p.146).

O trabalho do assistente social passa a estar vinculado a um amplo leque de princípios, diretrizes, objetivos, instâncias gestoras e executoras, programas, atividades, projetos de (intervenção e pesquisa), que englobam as políticas públicas, possibilitando assim um concreto suporte material para a realização das atribuições e competências que orientam o fazer profissional.

Segundo Pereira:

A identificação das políticas públicas com os direitos sociais decorre do fato de esses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça social, e permitirem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade. Daí por que, no campo de atuação das políticas públicas a participação do Estado, seja como regulador, seja como provedor ou garantidor de bens públicos como direito, é considerada fundamental(2009, p.102).

A estruturação do processo de trabalho coletivo no qual se insere o assistente social se fundamenta na observação dos moldes de prestação dos serviços sociais por meio da composição de equipes multiprofissionais que passam a dispor de uma determinada autonomia na condução dos diferentes momentos que particularizam o fazer profissional; gestão, planejamento, execução, avaliação, sistematização e elaboração de projetos, sejam estes de intervenção e/ou de pesquisa, articulados ao trabalho de direção do fortalecimento dos direitos de cidadania (ALMEIDA e ALENCAR, 2011, p. 147).

Entende-se o trabalho coletivo, como aquele que está inserido no processo de dominação burguesa, sendo produto de agregação das diferentes atividades parcelares da própria lógica estruturante do trabalho capitalista fragmentado e parcelado em diferentes atividades laborativas, como afirma Barbosa,

Ao trabalho do assistente social, no processo de dominação burguesa é sobreposto ao próprio significado social do trabalho capitalista subordinado ao processo de valorização, não como trabalho individual de uma categoria laborativa ou unidade produtiva, mas como trabalho coletivo, produto de agregação das diferentes atividades parcelares que crescem a sombra da compartimentalização dos processos de trabalho e produção (1998, p.114).

Cada vez mais a presença do Serviço Social na área educacional se torna uma demanda crescente aos assistentes sociais, produzindo significativos e desafiadores avanços permeados por inúmeras incertezas, principalmente no que se refere à sua forma de inserção na Política de Educação frente às contradições e dificuldades inseridas sob a lógica hegemônica do modo de produção capitalista.

O discurso a partir de reivindicações dos movimentos sociais no campo educacional, relacionadas ao processo de democratização do acesso e a garantia a uma educação pública de qualidade, se confronta com os interesses dos valores da hegemonia capitalista neoliberal.

Na sociedade capitalista, a educação é considerada uma forma de política pública, tornando-se um instrumento de conhecimento que objetiva disseminar e transmitir valores a partir da lógica inserida na ideia da socialização de informações básicas que possibilitam a concreta garantia da reprodução do capital. Nesse contexto, a educação passa a estar vinculada ao atendimento das necessidades da classe dominante (Burguesia) a partir da ideia da mediação do poder público na figura do Estado.

Na medida em que as políticas sociais não atingem a população em sua totalidade, torna-se necessário a mediação da assistência enquanto programa ou política pública inserida sob a lógica dominante capitalista.

Vale destacar que as tendências e fenômenos presentes hoje no campo da política social inserida na sociedade capitalista neoliberal, como a descentralização, a intersetorialidade e o controle social democrático, possibilitam novas determinações ou racionalidades que interferem diretamente no processo de organização de processos de trabalho coletivos, particularizando as atribuições e competências profissionais dos assistentes sociais.

Torna-se primordial no âmbito do debate sobre a estruturação do trabalho coletivo frente às políticas públicas, salientar a importância do papel do assistente social frente a Política de Educação (política pública) desenvolvida no Brasil. Em linhas gerais, esse papel se caracteriza na busca pela universalização e ampliação e consolidação dos direitos frente as Políticas Sociais, tomando como base a questão social e suas múltiplas expressões.

Observa-se uma preocupação referente aos princípios ético-políticos através de estratégias e ações que permitam particularizar um compromisso com os familiares no intuito de garantir um trabalho de assessoria frente à Escola Municipal e de contribuir para a construção de uma educação de qualidade e emancipatória. Nesse sentido, vale mencionar ainda a importância na preocupação pela busca da universalização e ampliação dos direitos a partir da utilização do processo reflexivo, crítico e criativo junto às situações trazidas pelos familiares, visando a construção de uma sociedade democrática em uma dimensão de totalidade da questão social.

Outro ponto a ser destacado no trabalho realizado pelo PESCCAJ, se refere à dimensão teórico-metodológica e técnico-operativa para o desenvolvimento trabalho. Esta preparação foi observada através da formação e inserção crítica no andamento das atividades ou oficinas,

acarretando uma reflexão propositiva e crítica, tendo em vista os interesses, necessidades e demandas oferecidas pelos familiares participantes.

Nesse sentido, a importância de ter um aporte teórico-metodológico e ético político que embase o trabalho se mostra essencial, para que o profissional compreenda criticamente as transformações e contradições ocorridas na sociedade capitalista e seu impacto nas relações sociais e possa criar estratégias de ação que possibilitem a democratização das informações sobre os direitos e reflexão da classe trabalhadora. Para que este processo ocorra, como mostra Vasconcelos, é necessário um aprimoramento contínuo:

A capacidade de apreender o movimento da realidade social, fruto de uma formação generalista e crítica, impõe a manutenção de um processo de formação profissional contínuo (...) (2006, p.256).

No entanto, cabe ao assistente social comprometido com a direção ético-política adotada por sua profissão fomentar os debates, utilizando seus conhecimentos teórico-metodológicos e técnico-operativos, para socializar informações, sumarizar e devolver as questões colocadas naquele espaço possibilitando uma reflexão crítica dos usuários acerca de suas próprias realidades.

Menciona-se, nesse momento, a metodologia fundamentada na realização do trabalho com familiares dos estudantes da Escola Municipal em Queimados, a partir da inserção de atividades educativas de modo a promover uma concreta construção referente a espaços de diálogos e debates, pautados em oficinas particularizadas pela utilização do instrumental da dinâmica de grupo.

Nesse sentido, o recurso da dinâmica de grupo potencializa ou favorece o processo reflexivo e a troca de informações, mas também pode servir para controlar ou manipular comportamentos” (cf. VASCONCELOS, 2012).

Ressalta-se a importância do trabalho desenvolvido pelo PESCCAJ, como um instrumento utilizado para a promoção de debates e discussões de temas que perpassam a realidade social dentro e fora do âmbito escolar, contribuindo para a construção de ações profissionais interventivas e preventivas de modo a fortalecer a gestão democrática e a inserção de um ambiente sem violência, possibilitando, nesse sentido, a inserção de uma proposta pautada pela qualidade no que tange ao processo de aprendizagem dos estudantes da Escola Municipal em Queimados.

As atividades iniciavam-se com a apresentação da equipe do PESCCAJ e com a apresentação dos objetivos de cada oficina. Em seguida, também se firmava o contrato com o grupo presente, comprometendo-se com o sigilo das informações inseridas pelos participantes familiares; com o horário previsto para o término das respectivas oficinas, deixando os participantes familiares que precisarem sair antes do término à vontade para se retirarem.

As referidas oficinas foram realizadas num sábado de cada mês, aproximadamente no período de um ano, com a introdução do diálogo com a comunidade escolar e a participação efetiva da família no contexto educacional, aproximando-a dos debates, discussões e reflexões.

Vale ressaltar, nesse contexto, que o referido projeto de intervenção apresentou como proposta a inserção de atividades fundamentadas por uma reflexão crítica frente às diversas formas de manifestação da violência demandadas pelos familiares participantes dos encontros ou reuniões realizadas na Escola Municipal em Queimados. Nesse sentido, as atividades ofereceram um prosseguimento ao debate sobre a questão da violência e suas diversas formas, trazendo uma orientação e uma aproximação dos familiares dos estudantes com as questões que perpassam o referido contexto escolar.

O referido projeto buscou contribuir para uma gestão democrática, inserindo as famílias dos alunos da Escola Municipal na realidade do processo educativo. O objetivo foi fundamentado no trabalho com temáticas relacionadas à violência, caracterizadas como “expressões da questão social”, presentes em alguns casos na realidade das famílias a partir da socialização de informações relevantes aos direitos e as redes de recursos que prestam atendimento ao enfrentamento do referido tema e suas respectivas manifestações, articulado ao conhecimento da realidade das famílias, a partir dos sujeitos que compõem os diferentes arranjos familiares.

Adotaram-se também procedimentos metodológicos para a construção do projeto de intervenção por meio da utilização do instrumental da dinâmica de grupo de modo a oferecer uma ênfase maior na obtenção e identificação de opiniões, percepções e atitudes a respeito de situações perpassadas no cotidiano familiar e escolar, estimulando análises, discussões, explicações e reflexões que busquem a construção gradativa de estratégias e alternativas de enfrentamento da violência intra e extra espaço educacional.

A referida metodologia se materializou no desenvolvimento de oficinas político-pedagógicas (ABREU, 2011) estimuladoras de discussões, debates e arguições; oficinas pautadas pela inserção de dinâmicas a partir do uso da técnica de dramatização e do recurso audiovisual acerca de situações inseridas no cotidiano dos familiares envolvidos, em especial, sobre a temática da violência doméstica contra a mulher e da da violência sexual contra crianças e adolescentes; entre outros instrumentos e técnicas.

Tais procedimentos metodológicos foram organizados da seguinte maneira:

- Encontros de supervisão aos sábados com estudantes de Serviço Social no intuito de traçar o planejamento, a execução, a avaliação e a sistematização das atividades e oficinas.
- Realização mensal de oficinas educativas com a inserção da dinâmica de grupo utilizada como instrumento de reflexão e de debate sobre a problemática da violência e suas diversas expressões.
- Reflexões sobre o trabalho profissional a partir da análise dos relatos das atividades e/ou diários de campo construídos pelos estagiários.

No que tange a avaliação das atividades, estas foram conduzidas através dos registros fotográficos e de áudio, da construção dos relatos/diários de campo, dos relatórios semestrais realizados pelos estudantes de Serviço Social e pelo instrumental caracterizado pelo processo de construção do planejamento das oficinas e atividades responsáveis pela sistematização do trabalho profissional, reuniões da equipe do PESCCAJ com os profissionais da escola e nos encontros de supervisão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Avalia-se, portanto, a importância do trabalho desenvolvido pelo PESCCAJ na Escola Municipal em Queimados, no intuito de cada vez mais oferecer atividades que ressaltem a importância da socialização ou da democratização das informações e do processo reflexivo crítico frente à demanda institucional e pela população atendida (comunidade escolar).

Observa-se, assim, a contribuição do processo de assessoria no que tange a construção

de uma educação de qualidade ao se propor enfrentar a violência no referido âmbito, como um dos fatores vinculado às dificuldades e prejuízos ao rendimento escolar e a formação dos estudantes através da efetiva viabilização da construção do subprojeto de intervenção, por dentro da dinâmica de trabalho do PESCCAJ, particularizando o fazer profissional atrelado a dimensão investigativa da realidade social.

Torna-se necessário, no entanto, oferecer uma continuidade ao debate acerca da violência por se tratar de uma das expressões da questão social presente na realidade inserida sob a lógica dominante e contraditória dos moldes de produção e reprodução do capital (NETTO, 2004).

Vale ressaltar que os encontros também possibilitaram uma compreensão do fazer profissional que particulariza o Serviço Social através da concreta observação e participação nas atividades desenvolvidas pela equipe do PESCCAJ, no intuito de contribuírem para o aprimoramento das fundamentações teóricas referentes ao trabalho profissional e aos instrumentos utilizados no processo de aprendizagem.

As oficinas se propuseram a debater as formas de violência atingindo os seus objetivos expressos pelo andamento dos encontros descritos anteriormente. Nesse sentido, vale mencionar que a materialização dos objetivos se oferece a partir da preocupação pela busca da universalização e ampliação dos direitos no que concerne a utilização do processo reflexivo, crítico e propositivo junto às situações trazidas pelos familiares, visando, ainda que gradativamente, a construção de uma sociedade democrática em uma dimensão de totalidade da questão social.

Esse processo caracterizou-se pela viabilização da socialização das informações por meio de um folheto construído pela equipe do PESCCAJ sobre dos recursos intersetoriais da Baixada Fluminense, conforme mencionado no trabalho.

Nesse processo avaliativo, torna-se necessário ressaltar os resultados da assessoria particularizados pela construção do mencionado projeto de intervenção apontado como fruto do trabalho desenvolvido frente à escola, servindo, nesse aspecto, como material de suporte importante ao enfrentamento da demanda institucional (violência e suas formas de manifestação).

Notaram-se significativas mudanças em relação a participação da direção da escola, assim como um importante crescimento no envolvimento da comunidade local no projeto.

Partindo do entendimento de que o processo de assessoria implica numa intenção de alteração da realidade, Matos (2006, p. 30), apresenta a concepção de que “a assessoria pode ser entendida como um processo que gera mudança, mas a partir de uma relação em que assessores e assessorados possuem distintas contribuições a serem dadas”.

O trabalho de assessoria realizado pelo PESCCAJ possibilitou mudanças gradativas da realidade, permitindo aos sujeitos ligados diretamente ao espaço escolar, como alunos, familiares e profissionais de educação, o crescimento e a aquisição de novos conhecimentos e concepções acerca de suas experiências e vivências inseridas ao cotidiano intra e extra escolar. Entende-se desta forma, que o campo da prestação de serviços qualifica-se através da garantia da possibilidade de articulação entre a teoria e prática e uma maior efetividade do projeto dentro das condições objetivas apresentadas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M.M., CARDOSO, F.G. Mobilização social e práticas educativas. In: **Serviço Social: Direitos sociais e Competências Profissionais**. São Paulo: Cortez, Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 2009.

ALMEIDA, N.L.T., ALENCAR, M.M.T. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – GT DE EDUCAÇÃO (org). **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: junho de 2011.

BARBOSA, R.C. et alli. A categoria processo de trabalho e o trabalho do assistente social. **Serviço Social e Sociedade**. n 58. São Paulo: Cortez, 1998. pp.: 109-130.

BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais** – Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais, 2009.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CAMARGO, K.R. **O processo de trabalho do Serviço Social em um desenho contemporâneo** – Revista Escola de Gestão Pública (EGP) – Secretaria Municipal de Administração de Porto Alegre.

CORCIONE, D. **Fazendo Oficina**, Debate (coletânea de textos), CESE, número 3 ano IV – maio de 1994.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 19ª Ed. Porto Alegre: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Um Legado de Esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, A.M. **A dinâmica da Violência Escolar: Conflito e Ambiguidade**. 2ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2005.

IAMAMOTO, M.V. **Atribuições Privativas do(a) assistente social**. Publicação do CFESS, Brasília: 2007. p.156.

MATOS, M.C. Assessoria e consultoria: reflexões para o Serviço Social. In: BRAVO, M I S & MATOS, M C de (orgs.). **Assessoria, consultoria & Serviço Social**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.29-59.

MINAYO, M.C.S. **Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.09-29.

NETTO, J.P. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Revista Temporalis**. 2ª Ed. Ano 1, número 3, 2004, p. 41 - 49.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et alli (Orgs.), **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 102.

RAAB & SLZNICK. apud OSBORN, R. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: 2000.

SANTOS, B.F., PEREIRA, J.A. **Violência Contra a Mulher: Reflexões com base numa Experiência de Estágio em Serviço Social**. Rio de Janeiro, 2010. (mimeo).

SOIHET, R. Violência Simbólica: Saberes masculinos e representações femininas. **Revista Estudos Feministas**, vol.5, n.1, 1997.

SCHUGURENSEKY, D. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, L.H.: (Org). **Qual conhecimento? Qual currículo?** 2ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.



TAVARES DOS SANTOS, J.V., DIDONET, B. e SIMON, C. (1998). A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. In: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (org.), **Violência não está com nada**, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação.

VASCONCELOS, A. M. **A prática do Serviço Social. Eixo de Análise**. Material Didático Instrucional. FSS/ UERJ, versão 2011.

\_\_\_\_\_. Serviço Social e práticas democráticas na saúde. Formação e Trabalho Profissional. In: MOTA et all (Orgs). **Serviço Social e Saúde. Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 242-272.

ZALUAR, A., LEAL, M.C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2001.



## ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: DIMENSÕES DO TRABALHO PROFISSIONAL

Caroline de Melo MENDES\*

Marise Nunes de MELO\*\*

### INTRODUÇÃO

Discorrer sobre as dimensões do trabalho do Assistente Social na educação requer em primeira instância, fazer uma análise, mesmo que breve, acerca da atual conjuntura social e o momento histórico vivenciado, nos quais percebe-se que a Escola é vista pela sociedade, como um espaço de formação integral do indivíduo. Ela se constitui não apenas o local onde são ministrados os conteúdos disciplinares indispensáveis à preparação para o mercado de trabalho, mas também um lugar de desenvolvimento, de relações sociais que proporcionam ao aluno o aprendizado e o autoconhecimento necessários, à aquisição de pressupostos para o bom direcionamento de decisões e condutas em sua vida pessoal e profissional. Desta forma, a Escola é desafiada a assumir para si novas competências e não apenas ficar restrita à oferta da educação formal.

Através da compreensão de que o processo educacional se caracteriza em alicerce para a construção de uma sociedade próspera e igualitária, o imperativo de garantir a presença de equipe multidisciplinar de profissionais qualificados para a função e que possam atuar no atendimento das demandas apresentadas, encontra forte apelo e ressonância para que a presença do Serviço Social, inserido no contexto da Educação, se efetive de forma plena.

Nesse sentido a atuação do Serviço Social nesses espaços, cria condições para a efetivação de estratégias visando consolidar estas novas atribuições. Devido à própria característica do trabalho do Assistente Social não se destinar apenas a uma única classe de pessoas, a contribuição deste profissional no âmbito escolar torna-se cada vez mais urgente e necessária. Uma vez que suas ações se baseiam em variada gama de conhecimentos teóricos e metodológicos, e se conduzem pela ética, eficácia e assertividade no atendimento de múltiplas demandas presentes nestas instâncias, estão capacitados ao exercício profissional nesses espaços e também nos mais variados campos.

Entretanto, necessário se faz atentar para o fato de que o exercício desta profissão, não se restringe apenas a uma tarefa de mero executor. Ao contrário, este profissional possui competência para planejar, propor, negociar, implantar e dar sequência a projetos que possam ir de encontro às necessidades prementes da população. Tanto no enfrentamento das múltiplas expressões da questão social, decorrentes das desigualdades e contradições de classe, presentes na sociedade ou com ações de caráter sócio-educativo, o Serviço Social, institucionaliza-se enquanto profissão, tendo como foco a questão social, ou seja, as expressões das relações capitalistas e seus reflexos.

Porém, discorrer sobre a atuação do Serviço Social, nos dias atuais, sem levar em conta sua trajetória histórica, desde os tempos em que figurava, meramente, como ação filantrópica e caritativa executada pelas damas da sociedade ligadas à Igreja Católica, torna a análise simplificada e reducionista. Negligenciar este processo minimiza a importância do movimento

---

\* Graduada em Serviço Social – Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. [carolmelomendes@gmail.com](mailto:carolmelomendes@gmail.com).

\*\* Graduada em Serviço Social - Universidade Norte do Paraná – UNOPAR - Especialista em Trabalho Social.

desempenhado pela profissão, até a consolidação do seu reconhecimento e respeitabilidade, verificado no presente contexto histórico.

Todavia, vale recordar, que mesmo após o movimento de ruptura com a visão e a prática caritativa, presente nas primeiras manifestações do exercício profissional, ainda na atualidade, uma expressiva parcela da população, principalmente aquela desprovida de recursos materiais, que considera o Serviço Social uma instituição de caráter puramente assistencialista e emergencial, reforça a importância da formação e da qualificação profissional. Uma vez que, em razão dos desafios enfrentados no cotidiano, com as mais variadas questões que afligem os usuários, são necessárias posturas e abordagens assertivas, além de ações concretas e seguras. Assim, este profissional necessita de formação sólida e de qualidade, a fim de alcançar os objetivos aos quais se propõe.

No contato direto com o usuário, os Assistentes Sociais são confrontados com situações que envolvem a saúde pública, a educação, a falta de moradia e de saneamento básico, manifestações de violência, crianças, adolescentes e idosos em situação de risco ou negligência, desemprego e muitas outras. Estas carecem de urgência em seu enfrentamento, cabendo ao Estado, de acordo com o que reza a Constituição Federal Brasileira 1988, garantir sua solução. Em tais ocasiões, a presença o Assistente Social, é percebida à frente de programas, realizando pesquisas, estudos de casos, elaborando e atuando na implantação de projetos de intervenção, acompanhamento de ações, encaminhamentos ou, ainda, em defesa da garantia dos direitos individuais, resgate e respeito à cidadania.

Desta feita, os espaços profissionais ocupados pelos Assistentes Sociais são, na atualidade, bastante diversificados. No entanto, a proposta da presente reflexão é destacar seu papel no cenário escolar. Irá priorizar a Educação como território privilegiado de atuação profissional, uma vez que o panorama histórico, econômico, político e social brasileiro, reflexo do processo de globalização, que traz à luz a exclusão e as desigualdades ampliando as consequências das contradições presentes na sociedade capitalista, se refletem também nas relações estabelecidas no espaço escolar.

## EDUCAÇÃO

*“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe.”*

*(Jean Piaget)*

O conceito de educação, a priori, pode ser entendido como todo um conjunto de práticas e processos direcionados ao desenvolvimento do indivíduo, que tanto pode ser de caráter intelectual, moral ou físico. Sua definição abrange uma vasta gama de etapas que não se restringem a apenas uma fase do desenvolvimento humano, uma vez que se refere de um fenômeno inerente à convivência e socialização, prevalecendo durante toda a vida do indivíduo.

Na perspectiva de definições, muitos foram os pensadores que se dedicaram a conceituar o tema oferecendo valiosas contribuições a fim de possibilitar um melhor entendimento acerca deste ato natural do ser humano e presente em todos os momentos de sua vida. Para Durkheim (1978), a educação não pode ser concebida como algo estático, uma vez que o homem evolui com o passar do tempo conforme se sucedem as gerações. Desta forma a compreensão, apreensão e

aplicação dos fatos sociais, isto é, de todos os acontecimentos e ações ocorridas na sociedade, não se afigura de forma estática, ao contrário sofrem mutações, pois são reflexos do momento histórico em que ocorrem.

Para Freire (1996), outro importante estudioso do assunto, o processo educacional, não pode ser traduzido meramente como um mecanismo de transmissão de saberes, ele deve servir de suporte a que o indivíduo construa seu conhecimento através de outros conhecimentos ou saberes, com os quais está em contato em suas relações com os demais indivíduos.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não *é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 22, *grifo do autor*)

Gabriel Chalita (2001) vai mais além, quando faz uma analogia entre o ato de educar e a questão da afetividade presente nas relações, afirmando:

O ato de educar não pode ser visto apenas como depositar informações nem transmitir conhecimentos. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor. (CHALITA, 2001)

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conceitua a educação e determina a forma como a mesma deve ser desenvolvida:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB, 1996)

Por se tratar de um processo peculiar, presente nas relações em sociedade, e imprescindível para a compreensão e a construção da história que se deseja, quer seja ela particular ou coletiva, é possível afirmar que a educação se configura em um fenômeno que ocorre nos mais diferentes espaços ocupados pelo homem, não se restringindo ao âmbito da Escola. É concebida como uma prática política ou um processo não podendo ser apreendida como algo estável. Com tantos conceitos acerca desta temática, no entanto, a ênfase deste estudo tem como foco a educação escolar, que traz como pressupostos a formação intelectual do indivíduo, a preparação para o trabalho e para a convivência em sociedade.

Ressaltando ainda, as questões que envolvem o cenário social, com suas nuances, de caráter político, ideológico e econômico, ditadas através do modelo determinado pela era da globalização, e que incidem diretamente no modelo de educação expresso na grande maioria das escolas e nas conflitantes relações estabelecidas no âmbito escolar.

Embora seja a educação, um direito assegurado constitucionalmente e haja políticas educacionais voltadas à garantia do acesso e permanência de crianças, jovens e adultos nas escolas, e outras tantas que asseguram o oferecimento de uma educação de qualidade para todos sem distinção, na prática, estas políticas ainda não se efetivaram. O processo educacional desenvolvido pela escola, ainda na atualidade, se pauta em ações voltadas a manutenção e reprodução do modelo econômico capitalista, que concentra a riqueza nas mãos de uma pequena parcela da sociedade em detrimento de uma maioria socialmente excluída.

Além disso, a escola convive com uma realidade permeada de problemas, tanto os de ordem cultural, como outros decorrentes das relações estabelecidas fora dos seus domínios.

Estas questões atingem o espaço escolar na medida em que seus protagonistas, não conseguindo resolvê-las, também não conseguem se desvencilhar delas. Assim, faz-se necessário ao profissional que atua na educação desenvolver novas competências, a fim de lidar com a demanda apresentada, pois, de acordo com GADOTTI (1991) acredita-se que “a educação não se configura sozinha em instrumento de transformação social, no entanto, sem ela tampouco isso se efetivará”.

Uma vez reconhecida, enquanto ambiente propício para socialização do conhecimento, a escola torna-se ponto de união e convergência de diversos atores sociais que a ela se dirigem, quer em busca da obtenção de novos saberes ou atuando como disseminadores dos mesmos. Desta forma, o espaço escolar além de sua função primária, converte-se em espaço de convivência social, no qual a educação atinge maior amplitude, extrapolando por vezes os limites físicos da instituição onde ela ocorre.

Porém, é importante frisar que as relações estabelecidas no interior das instituições escolares, nem sempre são caracterizadas pela harmonia. Ao contrário, na maior parte das vezes, elas ocorrem em clima de tensão, pois refletem, de forma micro, as relações macro, presentes na sociedade, com todas as suas contradições e divergências. Aliado a isso, pode-se perceber que o espaço escolar, tem sido requisitado de forma bastante expressiva, para as atividades da comunidade, nas quais estão inseridas as escolas.

Este movimento que por um lado promove uma maior integração da comunidade com a escola, por outro pode trazer para o interior das mesmas outras questões, até então alheias à dinâmica do funcionamento da instituição ou mesmo desconhecidas. Neste sentido, a inserção do profissional do Serviço Social, para atuar em conjunto com professores, pedagogos, administradores e demais profissionais da educação, contribui para o encaminhamento de soluções destas questões.

## **A EDUCAÇÃO ENQUANTO ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL**

Partindo-se da premissa de que a educação se configura como uma política social e direito inalienável garantido pela Constituição Federal no seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Torna-se evidente a importância do papel formador e transformador do indivíduo, com ênfase a uma boa convivência social, atribuído à Escola. Entretanto, conforme define CURY (1986) a escola tem se apresentado permeada de certas particularidades nas relações entre os sujeitos, refletindo os antagonismos presentes na sociedade.

[...] ela é o terreno que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (CURY, 1986 p.77)

Nessa perspectiva é pertinente a afirmação de que a escola afigura-se em importante área de atuação profissional para o Serviço Social. Uma vez que em seu interior, facilmente, podem ser percebidos os reflexos questão social ela se torna mais uma alternativa de espaço de atuação direta no enfrentamento das manifestações destas ocorrências. Assim se concebe que:

[...] o Serviço Social é uma profissão que tem características singulares... Sua especificidade está no fato de atuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternizados, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade. (NETO; CARVALHO, 1987, p.51)

Sua inserção profissional no presente contexto social brasileiro, como trabalhador e especialista na implementação das políticas sociais, no interior do espaço escolar, tem pois, sido requisitada com maior ênfase. Uma vez que a emergência da questão social requer um engajamento geral da sociedade, em vista a política neoliberal do governo, que terceiriza as ações em prol dos menos favorecidos, o Assistente Social se apresenta como agente executor das políticas públicas direcionadas a esta parcela da sociedade, e ainda por meio de sua ação profissional, está preparado para oferecer respostas assertivas e eficazes às questões que incidem negativamente sobre a população.

Corroborando com este fato, a escola tem se revelado como um ambiente favorável e pleno de possibilidades para a realização de estudos investigativos, além de se configurar em importante campo de pesquisa social. Desta forma,

No ambiente escolar, a prática profissional do Assistente Social deve ser concebida com alguma precaução e não apenas como a possibilidade de ampliar o campo de atuação profissional, assim necessário se faz (...) pensar sua inserção na área da educação não como uma especulação sobre a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, mas como uma reflexão de natureza política e profissional sobre a função social da profissão. (ALMEIDA, 2000, p.2)

Tal profissional, aceitando mais este desafio, tem buscado desenvolver novas habilidades e competências, a fim de tornar-se capacitado a melhor compreender as causas que determinam as múltiplas manifestações da questão social. Munido do conhecimento adquirido, quando de sua formação acadêmica ou por meio de cursos de extensão e pós- graduação nas mais diversificadas áreas, o Assistente Social, levando em consideração os preceitos do Código de Ética da profissão, em observância à Constituição Federal, à Lei Orgânica da Assistência Social e ao projeto ético-político, busca dar respostas e propor ações que venham contemplar as expectativas de uma parcela da população, carente não apenas de recursos materiais, mas excluída do pleno exercício de seus direitos de cidadão.

No ambiente escolar, o Assistente Social tem a oportunidade de identificar as manifestações da questão social, por vezes não percebidas pelos demais profissionais inseridos na instituição. Por intermédio dessa percepção poderá direcionar suas ações no sentido de contribuir para, senão solucionar ao menos minimizar os efeitos negativos destas demandas, que de maneira impetuosa, interferem nas relações pessoais, profissionais e de aprendizagem. A fim de tornar a escola um local prazeroso tanto para os sujeitos que nela exercem seu trabalho, quanto para os alunos que nela estudam e para a comunidade escolar que utiliza seus serviços, ele aceita mais esse desafio.

## **AS VÁRIAS DIMENSÕES DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO**

O trabalho desenvolvido pelo Assistente Social junto à educação se apresenta numa perspectiva marcada por variadas nuances. O fato de lidar com toda a gama de demandas oriundas das relações que se estabelecem na sociedade atual, e incidem no cotidiano escolar, exige que esse profissional, esteja sempre atento às novas determinações concernentes às políticas públicas já existentes e à criação de novos aparatos e resoluções, quer sejam elas direcionadas aos estudantes ou aos demais atores sociais inseridos no âmbito das instituições de ensino.

Com a utilização de todo o seu conhecimento técnico e competência para propor, gerenciar e praticar ações que visam criar alternativas eficazes à resolução das manifestações da questão social, com o devido respeito ao usuário, sujeito de direitos, sua intervenção tem como base de sustentação o compromisso em assegurar os interesses da população, em conformidade com as diretrizes do seu projeto ético-político-profissional, na perspectiva de estabelecer uma sociedade mais justa e igualitária.

No exercício profissional, o Assistente Social se depara com situações ímpares vivenciadas pelos usuários. Em tais circunstâncias se propõe ao enfrentamento das mesmas, lançando mão de todos os recursos e conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos ao longo da profissão, com uma postura ética e séria, ao mesmo tempo utilizando-se de sensibilidade e atenção a fim de melhor atender às demandas a ele apresentadas. Nesse sentido, aceita e enfrenta o desafio que é muito bem definido conforme as palavras de Yamamoto:

O grande desafio na atualidade é, pois, transitar da bagagem teórica acumulada ao enraizamento da profissão na realidade, atribuindo, ao mesmo tempo, uma maior atenção às estratégias, táticas e técnicas do trabalho profissional, em função das particularidades dos temas que são objetos de estudo e ação do assistente social. (IAMAMOTO, 2007, p.52).

Articulando suas ações com as de profissionais inseridos em outras entidades voltadas ao atendimento da população, desenvolve um trabalho capaz de satisfazer as necessidades mais prementes do usuário em relação à garantia, promoção e manutenção dos seus direitos sociais. Entretanto, esta prerrogativa de sua atuação, mesmo que seja desenvolvida, à priori, no interior de instituições escolares, não se restringe apenas aos profissionais e alunos e à esfera escolar. Ela se efetiva além dos limites físicos da instituição, com visitas domiciliares e intercâmbio com toda rede de atendimento, sendo direcionada para um público amplo e variada, que abrange, além dos sujeitos antes mencionados, suas respectivas famílias.

Partindo-se da premissa constitucional de que "...a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado..."(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988), o Assistente Social não desvincula o atendimento ao indivíduo, da sua relação para com a família. Tem ainda como referência às suas ações, os direitos sociais básicos outorgados pela Constituição Federal de 1988, relativos à proteção da instituição familiar, a garantia e manutenção da cidadania, do respeito e de usufruir das condições de vida que contemplem o acesso à dignidade humana, no sentido do estabelecimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.(Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Assim, mesmo que na abordagem e encaminhamento do usuário, em primeira instância, a ação seja direcionada ao indivíduo, este profissional não perde o foco da organização familiar. Ele leva em consideração todos os aspectos pertinentes à unidade de convivência deste conjunto específico de pessoas, na qual são gestadas e cultivadas as relações de aliança, filiação, afetividade e de consaguinidade, respeitando ainda as novas configurações familiares presentes na sociedade atual.

Atento ao fato de que, é no interior da unidade familiar, que se reproduzem as funções primárias de transmissão de valores culturais, religiosos, estéticos e éticos tem nítida



compreensão de que estes valores além de delinear o perfil da família, corroboram na construção social do indivíduo, incidindo nas relações dentro e fora do âmbito familiar. Considera também que estes aspectos incorrem diretamente na formação da personalidade, nas ações e nas relações constituídas pelos integrantes dessa família, como o meio em que vivem, consigo mesmos e com o outro. Além deste fato tais influências podem ser positivas ou negativas, dependendo do modo como se produzem.

Por conseguinte, elas irão determinar o modo de agir de cada um desses sujeitos e sua interação com os demais indivíduos e com a sociedade, sendo que neste caso específico considera-se “a micro sociedade” chamada escola, organismo que cumpre a função precípua de educar e formar novos cidadãos. Nessa perspectiva, o Serviço Social na Educação, não se atém apenas ao atendimento do aluno, e nem tão pouco se pode afirmar que somente o aluno manifesta em si, em suas atitudes e modo de ser, os reflexos provenientes da formação familiar da qual é parte.

Ao contrário do que se presume, muitas vezes, o Assistente Social necessita dedicar boa parte de seu tempo, em atenção aos trabalhadores da educação. As questões de violência física, psicológica, casos de doenças ocupacionais e diversas outras ocorrências têm interferido e prejudicado o desempenho de tais profissionais, sendo notória e urgente a necessidade de uma atenção especializada aos mesmos. Lançando mão de todo o conhecimento acerca da Lei Orgânica da Assistência Social, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Lei Maria da Penha, Constituição Federal Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, programas sociais como a Bolsa Família e tantos outros, o Assistente Social tem atuando de forma assertiva quer no acolhimento, escuta ou encaminhamento das problemáticas a ele apresentadas.

Atua ainda desenvolvendo trabalhos de orientação e esclarecimento acerca de temas como direitos humanos e constitucionais, benefícios previdenciários e de assistência social e tantos outros. Estas ações se revestem de um propósito que vai muito além de informar sobre os direitos sociais de cada um, mas recordar à classe de trabalhadores da educação, que no afã do desempenho de suas funções e com uma carga de trabalho por vezes superior à ideal, acabam por negligenciar e relegar ao olvido os seus direitos legítimos e em consequência a não fruição dos mesmos.

A observância aos princípios fundamentais contidos no Código de Ética da profissão:

I – Reconhecimento da liberdade como valor ético central das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;II – Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;III – Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;IV – Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;V - Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI – Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças;VII – Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;VIII - Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;IX – articulação com os movimentos de outras categorias profissionais (...) e com a luta geral dos(as) trabalhadores(as);X – Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;XI – Exercício do Serviço social sem ser discriminado nem discriminar, por questões de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS, 1993)

Norteia suas ações e permite que possa de forma contundente contribuir para o empoderamento dos sujeitos e a efetivação da cidadania.

Desta feita, o trabalho desempenhado pelo Assistente Social na educação, se reveste de valor inestimável a todos que dele possam acesso. Os princípios éticos- político-profissional orientam as suas ações que se revestem pelo mais sólido compromisso com a garantia dos direitos sociais preconizados na Constituição Federal de 1988 e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim sendo, este profissional não mede esforços para a concretização desta meta, e suas ações são direcionadas com o intuito de tornar realidade, não apenas garantia do acesso à educação escolarizada de qualidade, mas a permanência na escola, a conclusão da formação educacional em todos os níveis e o direito dos profissionais da educação ao exercício de sua função em um ambiente de trabalho mais saudável e ameno.

Não apenas por intermédio dos atendimentos individualizados dispensados aos profissionais, alunos, famílias e comunidade escolar se efetiva atuação do Assistente Social na esfera educacional. Mas também através de trabalhos voltados à conscientização dos direitos individuais e coletivos, suporte ao trabalho da equipe administrativo-pedagógica, palestras abordando temas variados e direcionados a elucidar aspectos de questões pertinentes aos interesses da comunidade, encaminhamentos variados à rede pública de atendimento ao cidadão e tantas outras ações por ele desempenhadas. Todo esse conjunto de práticas, tornam a presença desse profissional, imprescindível no contexto escolar nos dias atuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No âmbito escolar, a partir do contato diário com o cotidiano dos diferentes personagens que atuam neste meio, ao profissional do Serviço Social, se descortina um panorama, até certo ponto, “invisível” ao observador externo. A identificação de questões e demandas inerentes à rotina escolar as quais incidem negativamente no estabelecimento de relações saudáveis entre os sujeitos e no rendimento escolar de elevado número de alunos, o instiga as ações investigativas e interventivas desse profissional.

Aliado a isso, o surgimento de várias indagações, oriundas de um sentimento de inquietude ante a realidade exposta, na qual profissionais da educação, alunos e seus respectivos pais se relacionam de maneira, muitas vezes desarmoniosas, recriando e reproduzindo os conflitos da sociedade, interferindo negativamente sobre cada indivíduo, evidenciando a propagação de atitudes que fomentam a exclusão social, conferem ao ambiente uma atmosfera de bastante inapropriada ao desenvolvimento das atividades a que se propõe. Outrossim, esta realidade impulsiona suas ações pois carecem da aplicação de métodos e técnicas no sentido de minar as causas e os efeitos de tal situação.

Talvez pelo fato de uma sobrecarga de trabalho, transferência de responsabilidades, condições sócio-financeiras precárias, negação dos direitos sociais mínimos, é que a escola se defronta com situações bastante inquietantes. . Nesse sentido, não se pode esperar que a equipe administrativa e pedagógica, já com tantas atribuições relativas ao oferecimento do ensino aprendizagem, consiga encaminhar toda a demanda. Ademais, os próprios sujeitos que fazem parte de tais equipes, igualmente, trazem consigo históricos variados de situações próprias das contradições existentes na sociedade capitalista e que interferem sobremaneira em suas existências.

A partir dessa compreensão e da identificação de questões concretas, palpáveis, como doenças e necessidades materiais e algumas mais subjetivas de ordem pessoal, emocional, familiares e outras, que interferem de maneira abrupta minando a qualidade de vida e as relações

em sociedade, faz-se imperioso a aplicação de políticas públicas voltadas a sanar ou ao menos minimizar os efeitos negativos de tais manifestações.

Destarte, é nítida a importância da atuação de Assistentes Sociais na educação, como sustentáculo ao trabalho desenvolvido com alunos e ainda na atenção aos anseios da equipe de profissionais. É inegável o caráter multidisciplinar de sua atuação, que pode ser percebida desde o acolhimento, escuta, encaminhamento e orientação. Além disso, esse profissional, mantém sempre atualizados, os relatórios de seus atendimentos ao usuário, que podem servir para subsidiar futuras ações e ainda fazer acompanhamento da evolução/solução do caso atendido.

Suas ações voltadas ao aluno articulam-se às ações educacionais desempenhadas pelos professores e ultrapassam os limites da instituição, em vista da realidade social que muitos deles vivenciam. Entretanto, há que se levar em consideração que a efervescência dos problemas apresentados pela sociedade, incide nas relações escolares de forma perversa mitigando-as, suscitando muitas vezes um trabalho continuado e duradouro envolvendo toda a comunidade escolar. Assim sendo, é possível observar o Serviço Social propondo e executando ações com vistas ao enfrentamento de mazelas sociais, tais como a presença de atitudes de desrespeito, intolerância e muitas vezes atos de violência, que reproduzem os “retratos da exclusão social”, estigmatização e marginalização. E ainda, promovendo a conscientização, executando ações preventivas, extensivas e direcionadas a todos os sujeitos inseridos na esfera escolar.

O trabalho realizado pelo Assistente Social na educação, tem se pautado pelo exercício da reflexão acerca da complexidade do indivíduo, abordando os aspectos racionais, sociais, afetivos, culturais entre outros, no sentido de provocar esse indivíduo para que o mesmo se sinta compelido a adotar para si uma mudança de atitude, que contemple sua valorização integral, e promova, de fato, sua inclusão no contexto escolar. Sensibilizar o profissional, para que o mesmo consiga perceber-se como parte de uma realidade na qual, à despeito da teoria, e das prerrogativas de inclusão pela educação, são praticados atos que provocam e contribuem para a exclusão social. E por fim a proposição para que todos os envolvidos busquem o autoconhecimento, com base num exercício de reflexão íntima, que culmine em um movimento de catarse, que contribua para seu aprimoramento integral na perspectiva de usufruir dos seus direitos sociais em plenitude.

Assim, pode-se afirmar que a presença do Assistente Social, como profissional responsável e gabaritado à execução das políticas públicas, tem sido requisitada de forma incisiva. Uma vez que suas atribuições específicas primam por seu conhecimento e compromisso no enfrentamento das questões advindas das contradições sociais próprias do regime capitalista vigente, não se pode negar a relevância do trabalho desempenhado pelos Assistentes Sociais, nos mais variados campos de atuação. Sejam eles na área pública ou privada, como agentes na implementação das políticas sociais sua presença se faz imperiosa, mas, sobretudo, em vista do quadro geral e as demandas apresentadas, existe uma necessidade premente de sua atuação profissional na educação, tendo em vista a dimensão de sua atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T.O Serviço Social na educação. In: **Revista Inscrita** nº 6. Brasília: CFESS, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação pública e Serviço Social. In: **Serviço Social e Sociedade**. nº 63. São Paulo: Cortez, 2000.

AMARO, S. **Serviço social na educação**: bases para o trabalho profissional. 1ª ed. Florianópolis: Editora da USC, 2011

\_\_\_\_\_; BARBIANI, R.; OLIVEIRA, M. **Serviço Social na escola**: o encontro da realidade com a educação. 1ª Ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997

BACKHAUS, B. B. Prática do Serviço Social Escolar: uma abordagem interdisciplinar In: **Serviço Social e Sociedade** nº 38. São Paulo: Cortez, 1992.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS, 2001. CFESS. Desenvolvido pelo Conselho Federal de Serviço Social. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>> . Acesso em 27/05/2013

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. 4ª Ed. revisada e atualizada São Paulo: Editora Gente, 2004.

CÓDIGO DE ÉTICA DO SERVIÇO SOCIAL. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP\\_1993.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1993.pdf)> . Acesso em 27/05/2013.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 16/05/2013

CURY, C. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2.ed., São Paulo, Cortez, 1986.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 1ª Ed. São Paulo: Hedra, 2011

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)> acesso em 02/06/2013

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1991.

GUERRA, Y. Instrumentalidade do processo de trabalho e o Serviço Social. In: **Serviço Social & Sociedade**. nº 62. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007

\_\_\_\_\_; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico metodológica. 22ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBEN. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 27/05/2013.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA (Atualizada até 06/09/2007, com alterações oriundas das Emendas à Lei Orgânica 001/91 a 027/07 – já inseridas no texto). Disponível em: <[http://uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/.../LEI\\_ORGANICA.doc](http://uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/.../LEI_ORGANICA.doc)> . Acesso em: 28/05/2013

LEI 8.862 DE 07/06/1993 – DE REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE ASSISTENTE SOCIAL. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8662.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8662.htm)>. Acesso em: 28/05/2013

MARTINELLI, M. L. **Serviço social:** identidade e alienação. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NETTO, J. P. ; CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano:** conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1987.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola:** um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.



## O SERVIÇO SOCIAL E O USO DA NATUREZA

Célia Maria DAVID\*

Enilda Maria LEMOS\*\*

Maria de Fátima LEMOS\*\*\*

### INTRODUÇÃO

A falta de elementos para desvendar a sociedade tem concorrido para que as pessoas desviem a sua atenção da forma como é organizada a sociedade vigente para os atrativos tecnológicos antes inimagináveis. Os entraves da comunicação fazem parte de um tempo que já passou. Hoje os documentos eletrônicos, a mecanização da agricultura, da pecuária, a utilização da moeda digital e tantas outras inovações tecnológicas estão presentes no cotidiano de grande parte da sociedade. Com apenas um *click* são realizadas operações financeiras que alcançam os interesses de grandes capitalistas, de médios e pequenos. A internet e o celular são tecnologias que proporcionam também o encontro e o reencontro de pessoas. Ao mesmo tempo, as tecnologias inovadoras e a solidariedade tem um poder ideológico de anestesiar as mentes.

Tais comportamentos moldados estão colados a uma direção social. Isso motivou este texto a querer mostrar que a sociedade burguesa não caminha aleatoriamente. Orientado pela razão instrumental, o projeto da burguesia divide a sociedade em áreas entre as quais está a ambiental; essa área vem sendo discutida por estudiosos que abordam a questão ambiental na questão social e por pesquisadores que tratam da questão ambiental em si mesma.

O propósito deste trabalho é discutir a relação entre sociedade e natureza, na razão instrumental e na razão dialética. Com base nisso, serão mencionados alguns pontos do pensamento racional que ligam o projeto ético-político do Serviço Social à atuação do movimento ambientalista.

A relevância deste estudo se deve ao chamamento de atenção para a necessidade de decifrar as formas ideológicas de o capital tratar a natureza e as pessoas apontando para a resistência política. É importante dizer que as breves considerações feitas neste trabalho deixarão lacunas, mas que estas poderão motivar aprofundamentos em outros estudos.

### O USO DA NATUREZA NA SOCIEDADE BURGUESA

O projeto de sociedade com o qual a burguesia reuniu as forças sociais para tomar o poder tem seu fundamento na razão dialética, a razão que vê o homem como sujeito que faz mudanças. Entretanto, esse projeto da modernidade se enfraqueceu e deu lugar ao projeto de sociedade que se conformou na razão instrumental.

São dois os momentos que Coutinho (1972, p.7) distingue na história da filosofia

---

\* Livre-Docente. Docente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e diretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP.

\*\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP, Franca/SP. Email: enildalemos1@gmail.com.

\*\*\* Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS.

burguesa. Um deles abrange o período que se estende do Renascimento até Hegel. Este momento é percebido como “[...] um movimento progressista [...]” que criou o projeto da modernidade ancorado na razão moderna. É bom dizer que a razão inaugura um tempo em que a humanidade se libertou das explicações divinas e passa a exercitar as explicações racionais. Nas palavras de Guerra (2011, p.41): “Pela via da razão foi possível ao homem libertar-se das concepções religiosas fundamentadas na razão divina, encetando uma nova maneira de conceber o mundo”. Essa concepção de razão “[...] funda um ‘novo’ período da história da humanidade: a era moderna”. Afirma Guerra (2011, p. 42): “[...] à razão é tributada a possibilidade de fornecer o arsenal necessário ao conhecimento da realidade objetiva, já que ela concebe que os processos sociais podem ser racionalmente (re) conhecidos pelos sujeitos”.

Para Netto (1994, p. 27) a razão moderna é constituída a partir das seguintes categorias nucleares: “o humanismo, o historicismo concreto e a razão dialética”. Guerra (2011, p. 44) esmiúça a razão dialética:

A racionalidade dada pela razão dialética é a síntese de procedimentos ativos e intelectivos e torna-se um adjetivo da razão que desaliena, desmistifica, nega o dado na sua aparência e é capaz de engendrar ações que ultrapassem a dimensão manipulatória e instrumental.

A partir da razão dialética, vislumbra-se decifrar o dado mediado e engendrar ações que resultem em mudanças. O humanismo entende o homem como um ser autocriativo, porque ele se cria a si mesmo, logo, não há uma visão de uma espiritualidade acima do homem. O historicismo mostra que a realidade é construída ontologicamente, tem o seu modo de ser, mas que esse mesmo homem é considerado sujeito enquanto interfere na realidade.

O outro momento, segundo Coutinho (1972, p. 7), ocorreu por volta de 1830-1848 e fez uma ruptura “[...] com as conquistas do período anterior [...]” fundando a racionalidade formal-abstrata e a irracionalidade dada pela razão instrumental. Elas deixam de lado a realidade social e orientam projetos de acordo com a ordem social capitalista. Netto (1994, p. 28) esclarece: “[...] a razão moderna implicou a recuperação da conquista da filosofia clássica [...]” e rompeu com a reflexão medieval que subordinava “[...] a filosofia à teologia”. E ressalta que no seu projeto original “[...] a burguesia, expressa na sua luta contra o *Ansien Régime* [grifo do autor], os valores mais avançados e altos do conjunto da sociedade”. Coutinho (1972, p. 8) diz que esta é a “[...] época em que a burguesia era o porta-voz do progresso social [...]”. Nesse período, o projeto original da burguesia substituiu as explicações divinas por explicações racionais.

O abandono dessas três categorias deu lugar ao projeto de sociedade em vigor. Coutinho (1972, p.27) explica: “Em lugar do humanismo, surge ou o individualismo exacerbado [...] ou a afirmação de que o homem é uma ‘coisa’ [...]”. Sobre o historicismo, ele (1972, p. 27) diz: “[...] em lugar do historicismo, surge uma pseudo-historicidade subjetivista e abstrata ou uma apologia da positividade, que transformam a história real [...] em algo ‘superficial’ ou irracional [...]”. Acrescenta ainda: “[...] em lugar da razão dialética [...] vemos o nascimento de um irracionalismo fundado na intuição arbitrária, ou um profundo agnosticismo decorrente da limitação da racionalidade às suas formas puramente intelectivas”.

Afirma Coutinho (1972, p.7) que o projeto burguês rompeu “[...] com as conquistas do período anterior [...]”. Fundado na razão instrumental, o projeto burguês vigente concentrou as oportunidades nos interesses de uma classe. Segundo Guerra (2013, p. 14, on-line), a razão instrumental é “[...] limitada a operações formal-abstratas e a praticas manipuladoras e instrumentais, fragmentadas, descontextualizadas e segmentadas, por isso ela é funcional à reprodução social da ordem burguesa”. As pesquisas que seguem a “razão instrumental” não questionam e não explicam o fato no movimento do capital e, por conseguinte, orientam



ações interventivas e educativas que buscam mudanças que remodelam a ordem social e não mudanças de fundo. A “razão instrumental” não almeja um estudo na perspectiva da totalidade. Essa é uma prerrogativa da “razão dialética”.

Como visto, a “razão dialética” tem outros propósitos. Para Guerra (2013, p. 14, on-line) ela é “[...] o mais alto nível de razão e como tal, crítica e emancipatória”. A “razão dialética” é a razão humana, aquela que “[...] incorpora a contradição, o movimento, a negatividade, a totalidade, as mediações, buscando a lógica de constituição dos fenômenos, sua essência ou substância”. O estudo que se orienta pela “razão dialética” ao intentar desvendar um fato produz um conhecimento para articular processos de resistência à exploração e à apropriação privada da riqueza produzida socialmente e de formação continuada de sujeitos históricos. É essencial decifrar os vínculos de um fato com o capital para se contrapor ao que Netto (1981, p. 79) chama de “representações alienadas” e buscar representações que emanam da realidade.

Kosik (1976, p 90-97), ao tratar dos temas razão, racionalização e racionalismo, chama atenção para a “razão cartesiana” e para a “razão dialética”. Segundo ele (1976, p 90-91), a razão cartesiana “[...] é a razão do indivíduo isolado, emancipado, o qual encontra na sua própria consciência a única certeza de si mesmo e do mundo”. Na razão cartesiana se ancora a ciência da razão racionalista que “[...] impregna tanto a racionalização como irracionalismo”. Kosik (1976, p. 92) diz: “O ponto de partida da razão racionalista é o indivíduo atomizado”. A técnica, as conquistas da ciência e o pensamento científico incorporam a razão racionalista. Para ele (1976, p 96) “A razão dialética é um processo universal e necessário, destinado a conhecer e a plasmar a realidade”.

O projeto burguês explora a natureza e o trabalhador na lógica capitalista. Para isso, a produção se utiliza do sobretrabalho e cria formas ideológicas para atrair as mercadorias fetichizadas. Muitas vezes, os compradores sequer necessitam daquele produto, mas são inebriados pelos atrativos visuais na forma como se apresentam. No intercâmbio com a natureza, o trabalho deixa de satisfazer as necessidades humanas e cria comportamentos estereotipados e fetichizados. A natureza e o homem são objetos de exploração do capital.

Não basta então garantir a produção material, há que se criar mecanismos ideológicos de adesão aos produtos vinculados a processos educativos. A educação a distância com seu potencial de abrangência, utilizando recursos tecnológicos que fazem chegar o conhecimento a lugares antes não atingidos, exerce a sua função mercadológica, aliando produção material a processo educativo. Essa é uma das formas de a educação e a cultura receberem adornos do capital. O vínculo da educação com a cultura vem desde a criação do fogo, com o qual o homem passou a cozinhar alimentos e a se proteger do frio criando novos hábitos. Esse novo conhecimento foi transmitido para outras gerações. De acordo com Valente (1999, p. 16), o ato de criar e de transmitir conhecimento “[...] conforma aquilo que chamamos de processo cultural. Tal processo é inseparável da condição social do homem [...] porque implica o conhecimento, e o aprendizado é um processo educacional”. Esse aprendizado se verifica na produção por tecnologias avançadas que requerem novas práticas e criação de novos hábitos humanos.

O trabalho continua sendo o elemento central na relação entre sociedade e natureza. Só que o capitalismo se apropriou disso e submete os trabalhadores e a natureza, incorporando práticas educativas ideológicas. E ao subjugar a sociedade e a natureza, o trabalho produz um conhecimento que ajuda a perpetuar esse modo de produzir a vida. Isso mostra que o processo de trabalho é realizado com a produção material e com mecanismos ideológicos que são inseridos nas práticas educativas.

Em resumo, a razão moderna possibilitou o rompimento com as explicações fundadas na razão divina. O projeto da modernidade se encaminhou para duas vertentes, a que é fundada

na razão dialética e a que orienta o projeto burguês em vigor, fundado na razão instrumental. O trabalho material e o educativo que se orienta nessa razão, se processam na exploração do trabalhador e da natureza.

### **A PREPONDERÂNCIA DA AGRICULTURA: CONSUMO OU MERCADO**

No processo de produção convivem a produção para o consumo, em menor escala, e a produção para o mercado. Na comercialização dos produtos de uma horta de verduras e frutas, a renda pode ser revertida para a família e/ou para o grupo que se dedica ao seu cultivo; portanto a renda visa ao consumo. No uso mercadológico da natureza, ao se apropriar da riqueza produzida pelos trabalhadores, com tecnologias que potencializam o aproveitamento do solo, o capital deixa marcas profundas na natureza e no homem, muitas delas irrecuperáveis. É assim que o capitalismo produz a destruição socioambiental. A natureza, que já foi tema de poemas nos quais poetas lhe renderam homenagens, hoje está passando por processos destrutivos de tal sorte que mesmo os projetos oficiais, que têm a intenção única de minimizar os danos ambientais, não conseguem segurar a sua ocorrência.

Trazendo a questão para o caráter mercadológico da cana-de-açúcar, vê-se que o monocultivo está subjacente à indústria sucroalcooleira. A natureza e o trabalhador são explorados, sem contar que hoje esse mesmo trabalhador, sem conhecimento especializado em tecnologia, está engrossando as fileiras dos miseráveis que não têm trabalho nem casa para viver. O usineiro pode contar com os trabalhadores que possuem refinado conhecimento tecnológico, como também com os desempregados que aceitam qualquer atividade que os incorpore ao mercado de trabalho, não importando as condições. A eficiência da máquina, a diminuição das despesas sociais com o trabalhador e também o apoio governamental conspiram a favor da produção do etanol, do açúcar e da energia para o consumo da indústria e/ou para a comercialização do excedente.

Hoje, a facilidade mercadológica do etanol, do açúcar e da energia tem atraído investimentos para a produção canavieira. Com isso, a cana-de-açúcar, lavoura que é fortemente explorada no estado de São Paulo, está se expandindo para diversos estados brasileiros, dentre os quais Minas Gerais (MG), Goiás (GO) e Mato Grosso do Sul (MS). Em Mato Grosso do Sul, mesmo que não ocupe as terras da planície pantaneira, mas sim as terras localizadas na parte alta da Bacia do Alto Paraguai (BAP), a lavoura da cana-de-açúcar poderá comprometer o ecossistema da planície pantaneira.

As terras sul-mato-grossenses têm como divisor de águas a Serra de Maracaju. De um lado, encontra-se o bioma cerrado, pertencente à bacia do Paraná, e do outro, o bioma do pantanal e do cerrado, pertencentes à bacia do Alto Paraguai (BAP). Segundo Alcides Faria e Rafaela Nicola, o Pantanal, a maior planície inundável do mundo, é o elo entre as duas maiores bacias da América do Sul: a do Prata e a Amazônica. Faria; Nicola (2011, on-line) afirmam que o pantanal está situado “[...] na parte alta da Bacia do rio Paraguai [...]”: os seus quase 210 mil quilômetros quadrados estão assim distribuídos: “[...] 70% estão no Brasil (nos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), 20% na Bolívia e 10% no Paraguai”. Enquanto a produção de cana-de-açúcar na bacia do Paraná quase não encontra barreiras de parte da sociedade civil, a produção de cana-de-açúcar no Pantanal de Mato Grosso do Sul tem sido uma das bandeiras de luta dos ambientalistas, considerando que as terras pantaneiras não se limitam apenas à planície, mas incorporam as terras do planalto. Tudo isso leva a seguinte pergunta: Será que a agricultura de subsistência recebe o mesmo tratamento que a agricultura para o mercado?

## O MOVIMENTO AMBIENTALISTA E O SERVIÇO SOCIAL

É fato que o Pantanal/MS tem atraído a indústria sucroalcooleira que produz a cana-de-açúcar para fins de mercado. Na perspectiva do lucro, o uso do Pantanal/MS pode ser entendido na razão instrumental; esta o percebe em sua imediatividade e não busca elementos de fundo para compreendê-lo. O conhecimento imediato remete para o que Mészáros (2003, p. 48) chama de “[...] slogan pense globalmente e aja localmente”. Segundo ele (2003, p. 48), “[...] não é possível negar a importância potencial da ação local adequada [...]”, contudo o realce às ações locais, em geral, atribui às pessoas uma responsabilidade que elas não podem cumprir. As ações locais não vão além da aparência e não vislumbram o protagonismo dos sujeitos. Somente um estudo na perspectiva da totalidade pode desvendar um fato e criar estratégias de mudanças. Nem de longe o uso do Pantanal/MS tem se orientado pela razão dialética, pois ali predominam processos de trabalho capitalista convivendo com resquícios de trabalho primitivo. Segundo Marx (1985, p. 50), o trabalho que faz o intercâmbio “[...] entre homem e natureza [...]”, é “[...] condição de existência do homem”. Na razão dialética, o uso do Pantanal/MS privilegiaria interesses coletivos.

A ciência e a tecnologia aplicadas na natureza atuam na proteção do capital. Joseph Rotblat, citado por Mészáros(2003, p.84) chama a atenção para “ a forma em que é produzido e utilizado o conhecimento científico em geral na nossa ordem social”. Segundo Mészáros(2003, p. 51), a “[...] produção dos alimentos geneticamente modificados por gigantes transnacionais americanos [...]” visa ao lucro. A relação social então estabelecida não se importa com a vida da natureza, tampouco com a dos trabalhadores e, naturalmente, a prioridade da agricultura está para a soja e para a cana-de-açúcar, e não para a produção de alimentos.

As duas formas de entender a relação do homem com a natureza deixam cair por terra a consideração de que a natureza é intocável. O trabalho humano sempre fez o intercâmbio com a natureza, seja para suscitar potencialidades humanas, seja para a conversão do sujeito em objeto do capital. Se o que nisso predomina é a lógica do capital, o movimento ambientalista poderia discutir com a população o funcionamento do capitalismo para motivar a luta pelo acesso aos direitos e melhorias sociais, uma vez que muitos subalternos nem sabem que têm direito. Neste trabalho, é essencial descobrir o significado das mediações do capital, assim como a criação de mediações que apontem para os interesses coletivos. O movimento ambientalista oferece um campo para o Serviço Social captar e criar mediações.

Isso revela a necessidade premente de o Serviço Social refletir em âmbito coletivo sobre a destruição ambiental e se aliar aos grupos que fazem a resistência às ações destrutivas do capital. A dimensão ambiental tratada na questão social poderá concorrer para fortalecer o projeto ético-político que defende os interesses do trabalhador. A resistência à destruição da natureza e a formação continuada que dê elementos para a população compreender que a destruição ambiental passa por decisões políticas de grupos majoritários, deveriam incorporar o trabalho do assistente social. Mesmo que as imposições neoliberais atuem com a força midiática e com a força do capital financeiro, o trabalho coletivo social deve ser perseguido; é ele que vai dar sentido às lutas sociais. A realidade é construída ontologicamente, tem o seu modo de ser, mas a luta social almeja que os trabalhadores sejam sujeitos.

Segundo Pontes (2010, p. 177), “[...] *o profissional de Serviço Social atua com e nas mediações*” [grifo do autor]. Ele não é “[...] um mediador no fazer do Serviço Social, [...] mas sim, é um *articulador e potencializador de mediações*” [grifo do autor]. Na interpretação de Pontes (2010, p. 81), o fazer “com” do Serviço Social permite fazer “[...] um movimento autônomo da razão que recebe um impulso do real”. O Serviço Social, na sua dimensão

educativa, poderá criar mecanismos ideológicos em favor dos subalternos tendo em vista a construção do seu projeto de sociedade. O projeto ético da profissão, ao buscar o interesse de todos, confere legitimidade para o Serviço Social desenvolver ações educativas e articular a resistência à destruição socioambiental.

Mészáros (2002, p. 95) põe às claras a maneira de se compreender o movimento ambientalista como “questão única”. Para ele, (2002, p. 95) “[...] nenhuma ‘questão única’ pode, realisticamente, ser considerada a ‘única questão’”. Na sociedade capitalista, a única questão é a questão social, aquela que é decorrente do conflito entre capital e trabalho. Dessa forma, tratar o movimento ambientalista em si mesmo é se contentar com uma leitura “deformada” da realidade, pois ela esconde que a única questão é a questão social. Com base nisso, a leitura da realidade é deformada e, em consequência, as ações propostas não conseguem ultrapassar as formas manipuladoras de consciência social.

Tratar a questão ambiental como “questão única” está na mesma linha da dimensão socioambiental que norteia os princípios de Educação Ambiental reconhecidos internacionalmente. A partir dos autores em referência, este trabalho reconhece que a questão ambiental é percebida na razão instrumental, e não na razão dialética.

A razão instrumental encaminha a produção material e todas as demais áreas sociais para realizar ações em favor do capital. Tais ações são eivadas de estereótipos, de fetiche que reduzem a questão ambiental a um compartimento da sociedade. Em geral, o movimento ambientalista e a Educação Ambiental, ao negar a contradição e a mediação, empreendem lutas voltadas para esse compartimento da sociedade. Destituídos de elementos que buscam desvendar a realidade, suas ações tendem a produzir lutas focais que se restringem a um determinado período. Certamente, o movimento que faz resistência às usinas de álcool no Pantanal/MS está pleno de mediações que precisam ser captadas para conhecer algumas determinações do capital ali presente e construir ações que visam a mudanças de fundo, e não uma remodelagem. Outro ponto a observar é que o estudo da gênese do movimento ambientalista, por exemplo, não é suficiente para conhecê-lo, pois o desenvolvimento capitalista vai criando mediações que vão requerendo novas descobertas.

Os subsídios mencionados no corpo do texto apontam para o seguinte pensamento: o Serviço Social possui um arcabouço teórico e metodológico que dá suporte a propostas coletivas de enfrentamento aos problemas ambientais, que busquem a universalização das políticas públicas, mesmo tendo clareza da força do projeto da burguesia. O que se pretende é caminhar em direção a mudanças significativas. Como bem diz Mészáros (2003, p. 21) o que importa é a luta para construir uma forma de sociedade “[...] baseada na *igualdade substantiva* [...]” [grifo do autor], pois a ordem social em vigor configura a igualdade de direitos no plano formal. Em especial, as populações fragilizadas pela perversidade do capital quase nunca sabem de seus direitos, daí a importância do papel educativo do Serviço Social para subsidiar a resistência. É essencial o exercício constante de descobrir mediações nas contradições do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante dizer que o contato com os pesquisadores que discutem a razão dialética e a razão instrumental foi essencial para abrir novos caminhos para compreender que as ações políticas, econômicas, sociais e ambientais são orientadas pela razão instrumental. Se a orientação fosse pela razão dialética, a ênfase das políticas e, até mesmo, os mecanismos de controle social não recairiam no compartimento da sociedade. Nessa partição da realidade social está colocada a questão ambiental.

Também chamam atenção neste texto os vínculos da produção material e da produção socioeducativa com o capital que se ancora num projeto de sociedade. Isso mostra que tudo na ordem burguesa se submete à lógica do capital. Nessa mesma linha, encontra-se uma das vertentes do movimento ambientalista, da Educação Ambiental e do Serviço Social, entre outros, lembrando que, no Serviço Social, esta não é a vertente hegemônica.

O que se propõe é que o Serviço Social, pautado no seu projeto ético-político que se enraíza em um projeto de sociedade que preconiza igualdades sociais - que defende a universalidade das políticas públicas e serviços, a emancipação humana e outros valores – abrace a questão ambiental não em si mesma, mas ela como uma das expressões da questão social. A compreensão das armadilhas do capital e a articulação à resistência política aos processos capitalistas que destroem a natureza deverão pautar o cotidiano do profissional em Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

COUTINHO, C.N.. O problema da razão na filosofia burguesa. In: **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1972. p. 7-46.

FARIA, A., NICOLA, R. **Pantanal**. Disponível em: <<http://www.riosvivos.org.br/Canal/Pantanal/260>>. Acesso: em 18 abr. 2011.

GUERRA, Y. Razão e modernidade. In: **A Instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 2011, p. 41-100.

\_\_\_\_\_. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. 16 p. Disponível em: <<http://www.cedepe.com.br/wp-content/uploads/2009/06/Yolanda-Guerra.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In: **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976, p. 9-54.

MARX, K. A mercadoria. In: **O capital: crítica à economia política: o processo de produção do capital**. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1, t. 1, cap. 13, p. 45-86.

MÉSZÁROS, I. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Traduzido por Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas: Unicamp, 2002, p. 94-132.

\_\_\_\_\_. A fase potencialmente fatal do imperialismo. In: **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 33-79.

NETTO, J. P. Razão, ontologia e práxis. **Serviço Social & Sociedade**. Revista quadrimestral de serviço social. Ano 15, n. 44., abr 1994. São Paulo: Cortez, 1994.

PONTES, R. N. Reflexões sobre a contribuição teórica da mediação para a intervenção do Serviço Social. In: **Mediação e serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 153-185.

VALENTE, A. L. Conceitos fundamentais. In: **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999, p. 13-25.



## **GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Eliana Bolorino Canteiro MARTINS\*

Isadora González MARCHESINI\*\*

Jaíne de PROENÇA\*\*\*

Joice Sousa COSTA\*\*\*\*

### **INTRODUÇÃO**

Os grupos de estudos são, normalmente, um espaço aberto para debates, críticas, reflexões, propostas e estudos sobre um ou mais temas que se relacionam e contribuem para a formação de todo e qualquer cidadão que participar ou acompanhar o grupo. A história do grupo diz muito sobre as pessoas que estão envolvidas e sobre a trajetória dos debates e das pesquisas desenvolvidas, portanto, este artigo tem o intuito de contar um pouco da formação, dos primeiros passos e da trajetória do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação, GEPESSE.

Para tanto, o artigo foi dividido em quatro partes, a primeira contextualiza o serviço social e a educação, que são temas amplamente trabalhados no grupo, pois a relação entre ambas as áreas é o foco dos estudos que o grupo desenvolve. A segunda mostra toda a trajetória percorrida pelo grupo, desde a sua formação, a terceira contextualiza o trabalho do grupo no debate sobre a relação do serviço social com a educação, ou seja, na luta por uma educação de qualidade e nas possibilidades de inserção dos assistentes sociais nessa política pública. Por fim, a quarta parte traz as considerações finais, refletindo de maneira articulada o que foi apresentado nas três partes iniciais.

Assim, o artigo visa contribuir para o debate e a reflexão em torno do tema apresentado e suscitar a curiosidade sobre o assunto, a fim de estimular o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

### **SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: A HISTÓRIA ENTRE GAIOLAS E ASAS**

Apesar do debate sobre o Serviço Social na área da educação aparentemente ser uma discussão atual no âmbito profissional, na verdade, a educação sempre esteve presente nas entrelinhas da atuação do assistente social, podemos aferir que a profissão e a concepção de educação, amadureceram em reciprocidade, construíram uma marca do Serviço Social na dinâmica da realidade.

---

\* Doutora em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

\*\* Assistente Social. Mestranda no curso de Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: xyzisa@hotmail.com

\*\*\* Graduanda em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: jaineproenca@hotmail.com

\*\*\*\* Graduanda em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas Sociais, UNESP, Franca/SP. E-mail: joicesc07@hotmail.com

Compreender a consolidação da educação como um espaço para a práxis profissional requer a análise da gênese da profissão do contexto brasileiro. A profissão surge no Brasil, em meados da década de 1930, precisamente, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1936. Desse modo, a profissão emerge em um contexto em que, as contradições do capitalismo monopolista, aliadas a transição de uma economia recém abalada na área agrário-rural, pela quebra da bolsa de Nova York. Gradativamente, a sociedade brasileira passa a se inserir no contexto de uma sociedade urbano-industrial, fato que acarretou um grande êxodo rural, trazendo as mazelas sociais à tona, no agravamento das expressões da questão social, além das imigrações em massa, que trouxeram consigo ideais socialistas e anarquistas, que efervesceram a conjuntura do período.

O Estado brasileiro assumindo sua ampliação, devido à intervenção do mesmo no campo social, percebe a necessidade do controle das massas, sendo que surge

[...] como estratégia para baixar a tensão reinante entre os trabalhadores, trouxe para si próprio a responsabilidade de cuidar da reprodução de sua força de trabalho. Para tanto, buscou o fortalecimento de suas alianças com a Igreja e com os setores mais abastados da burguesia. (MARTINELLI, 2009, p. 122).

Dessa maneira, a trama social gera um campo propício para a inserção serviço social na divisão sócio-técnica do trabalho, ganhando legitimidade como profissão. Tendo sua intervenção calcada na doutrina social da Igreja e nos pressupostos neotomistas, sua atuação era voltada para a educação da classe trabalhadora, com o fim de atingir o bem-comum, se constituindo como uma prática alienada. Dentro desta discussão, cabe reportar a um poema de Rubem Alves, onde o mesmo compara a educação conservadora às gaiolas, que assim como à prática tradicional do assistente social, que mesmo inconscientemente, funcionava como

[...] gaiolas que existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. (ALVES, 2004, p.01).

Contudo, a trajetória do serviço social como propagador das ideias conservadoras e burguesas resguardava surpresas futuras. É a partir do contato com novas metodologias interventivas advindas, sobretudo, do intercâmbio profissional no serviço social entre o Brasil e os Estados Unidos, que a profissão inicia um afastamento das premissas neotomistas, que já não oferecia mais respostas para o contexto. Além do que, a própria institucionalização da profissão afirmava que o modelo tradicional não era suficiente para a atuação, na medida em que a realidade brasileira apresentava desafios à este profissional, exigindo do mesmo novas competências para o enfrentamento do cotidiano, contudo o objetivo central da profissão era a busca da harmonia social.

Vale destacar que, apesar da maioria dos profissionais se pautarem em um conhecimento baseado no viés conservador que atendia e atuava de acordo com os interesses da classe dominante, tivemos neste período a presença das vanguardas profissionais que iniciam um contato com as teorias críticas, sendo que o movimento da categoria profissional não era homogêneo, aproximação esta que é aleijada pelo golpe militar de 1964. Sob avanços e permanências, o questionamento entre os profissionais começa a surgir a partir do momento em que os modelos importados de intervenção profissional, não respondiam mais o contexto latino-americano, explorado e oprimido pelo capitalismo desenfreado que buscava sua hegemonia.

O processo de questionamento profissional, denominado Movimento de Reconceituação, que encontra em sua caminhada impasses, se descobre e se reinventa. Reinvenção essa propiciada



pelo contato inicial com a matriz crítica e os movimentos da classe trabalhadora, elementos que entre outros desvelam a essência da sociedade capitalista e suas estratégias de perpetuação na trama social.

A esse momento de desenvolvimento da consciência crítica correspondeu um fortalecimento da consciência corporativa da categoria profissional, levando os agentes que partilhavam dos mesmos objetivos a lutar pela organização interna do grupo profissional. Assim, ao mesmo tempo que se desenvolvia o Movimento de Reconceituação, como projeto social mais amplo, desenvolvia-se também o processo organizativo da categoria profissional. (MARTINELLI, 2009, p. 145).

Foi a partir desse processo organizativo da profissão que se intensificou a ruptura com o modelo de atuação tradicional e conservador e instigou, a partir da intenção de ruptura, dois componentes marcantes para o Serviço Social, sendo um deles a ampliação do horizonte ideocultural e o outro a consciência crítica, que registrou pela primeira vez na profissão um confronto entre o ideias e concepções (NETTO, 1990).

Portanto, nota-se que um dos resultados do movimento de reconceituação, que se mostra como ponto crucial para o serviço social é assumir seu papel junto à classe trabalhadora, defendendo princípios que incluem a defesa intransigente pelos direitos humanos, tendo a liberdade e a autonomia como princípios fundantes, comitadamente, vislumbrando um novo projeto societário, dotado de justiça social. Recorremos novamente, ao poema de Rubem Alves, onde o Serviço Social assume seu papel de asa, não mais de gaiola,

[...] asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2004, p. 01).

Sob esse pressuposto de asas que a práxis profissional se consolida, em uma educação que visa à cidadania, tendo em vista que é um processo lento que “se realiza por baixo do torvelinho diário, efêmero e rotineiro, perdendo-se no horizonte das dimensões infinitas da sociedade” (DEMO, 2001, p.53).

Lutamos por uma educação plena, capaz de ser motor para a transformação, com a construção de sujeitos autônomos, capazes de questionar e propor, com a construção de uma nova sociabilidade, uma educação que valorize o aprendizado ativo existente entre os sujeitos, que dê asas e não gaiolas. Nesta direção “[...] o modelo tradicional e conservador de educação não atende mais as necessidades desse nosso tempo” (FERREIRA, 2004, p. 4), é preciso ultrapassar essas ideias tradicionais, conservadoras e por sua vez burguesas, é necessário renovar, reinventar a educação, para que assim seja alcançada uma educação que dê conta dos desafios apresentados na contemporaneidade. Com isso, compreendemos que “[...] a educação com mediação de um projeto social. Ou seja, por si, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios para realizar um projeto de sociedade” (LUCKESI, 2011, p.65).

Portanto, indo de encontro com a afirmação de Paulo Freire “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

### **GEPESSE: GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE SERVIÇO SOCIAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da Educação surge mediante a demanda antiga dos alunos do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus Franca, que tinham a necessidade da busca por um espaço em que pudessem se aprofundar e realizar debates sobre o tema do Serviço Social na Educação. Assim, no ano de 2010, com a contratação da docente - Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Bolorino Canteiro Martins, que desenvolve pesquisas e tem publicações na área<sup>1</sup>, foi possível atender as demandas dos alunos através da criação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação – GEPESSE.

O GEPESSE iniciou suas atividades com a organização e realização do I Fórum Regional sobre o Serviço Social na área da Educação, no mesmo ano de criação do grupo. O fórum auxiliou na divulgação do grupo, além de contribuir para a promoção de um debate sobre o Serviço Social na Educação, o qual procurou destacar a importância da interdisciplinaridade no exercício profissional na área. O referido evento contou com a presença de grandes autores do Serviço Social e da Educação, como Maria Lucia Martinelli, Rosemary Dory e Cirlene Aparecida Hilário de Oliveira. Com isso os estudantes que já tinham interesse na área começaram a se agregar ao grupo e o assunto despertou curiosidade em outros alunos que ainda não tinham tido contato com a temática e que também resolveram se envolver a fim de conhecer mais e contribuir com o grupo.

O I Fórum impulsionou o crescimento do grupo, que no ano de 2011, praticamente dobrou o número de participantes, passando a fazer parte do grupo uma equipe de assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação do município de Franca, além de pedagogas e estudantes tanto da graduação quanto da pós-graduação. O grupo também passou a contar com a valiosa parceria e colaboração do Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (Docente/pesquisador da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ), considerado o profissional de Serviço Social de maior expressão nesta área, justamente pelo acúmulo de conhecimento e militância na luta pelo reconhecimento da contribuição que o Serviço Social desempenha no âmbito da política de educação, sendo que assumiu a vice-coordenadoria do grupo.

Com a ampliação do grupo, foi necessário organizar uma infraestrutura de funcionamento, sendo: cronograma de atividades, regimento interno, lista de presença e o e-mail oficial do grupo, para que todos tivessem acesso as informações e textos trabalhados nas reuniões. Dessa forma, o grupo foi se desenvolvendo e desde sua formação realiza reuniões periodicamente, que consistem em encontros mensais de aproximadamente duas horas e meia de duração.

A partir do amadurecimento do GEPESSE, enquanto grupo de estudo e pesquisa, dos seus membros e dos próprios coordenadores, foi possível a realização do II Fórum Regional sobre o Serviço Social na área da Educação, que contou com a palestra de importantes profissionais relacionados ao Serviço Social e a Educação, tais como: Ney Luis Teixeira de Almeida, Gaudêncio Frigotto e Sarita Amaro, além de ter tido uma abrangência maior do que o I Fórum, tendo como participantes, os estudantes e pesquisadores de outros estados brasileiros que contribuíram para o debate e reflexão em torno da temática proposta no evento. Outra conquista adquirida através da realização deste II Fórum foi a oportunidade para os pesquisadores inscreverem e apresentarem seus estudos e trabalhos referentes a área, o que permitiu a troca de experiências e instigou novos questionamentos. Os trabalhos apresentados foram compilados como uma publicação em ANAIS do Fórum.

---

<sup>1</sup> Destaca-se o livro intitulado - Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania, Ed. Unesp/2012 (resultante da tese de doutorado com o mesmo título, defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, em 2007, tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Martinelli

Além dos eventos organizados pelo próprio GEPESSE, os integrantes do grupo também participam ativamente de encontros e eventos realizados pelos órgãos representativos da categoria profissional, a fim de ampliar e representar a luta por uma política de educação pública, laica, presencial, de qualidade e para todos, como um direito social. Outro objetivo é mobilizar o debate sobre a compreensão da contribuição do Serviço Social no âmbito da Política de Educação, mobilizando estratégias para a inserção do profissional nos diferentes espaços sócio-ocupacionais dessa política.

Como exemplo de eventos que marcaram a mobilização do conjunto CFESS/CRESS em relação ao serviço social na educação, realizados no ano de 2012, podem ser citados vários encontros organizados pelos CRESS de todo país, dentre eles o I Encontro Estadual do Serviço Social na Educação (São Paulo, capital), promovido pelo CRESS-SP, sob coordenação do GT (Grupo de Trabalho) de Educação, realizado no dia 31 de março; o Seminário Nacional de Serviço Social na Educação (Maceió-AL), promovido pelo CFESS Gestão Tempo de Luta e Resistência, que aconteceu nos dias quatro e cinco de junho e o Seminário Regional de Serviço Social na Educação (Limeira-SP) – promovido pelo CRESS-SP – 9ª Região – Seccional Campinas, realizado no dia três de outubro.

Esses eventos foram realizados em decorrência do documento, denominado: Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação, elaborado pelo GT de Educação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), em 2011, com a assessoria técnica do Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida.

Desta forma, a mobilização da categoria em torno da agenda “Serviço Social na Educação” vem ganhando visibilidade desde 2001, inclusive com a criação do Grupo de Trabalho (GT de Educação) – CFESS/2006, em decorrência do processo de discussão e amadurecimento sobre a temática, com a realização de um levantamento nacional sobre a relação Serviço Social e Política de Educação, culminando com a elaboração do documento: Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação (elaborado com acessória do Prof. Drº Ney Luiz Teixeira de Almeida) e por fim, sendo deliberado e aprovado especialmente no 40º Encontro Nacional CFESS/CRESS (Brasília - 2011) [...] (SÃO PAULO, 2012, p. 5).

Para a realização do I Encontro Estadual do Serviço Social na Educação, os CRESS de cada estado brasileiro organizaram o seu próprio Encontro, com o intuito de fazer um levantamento do quadro de leis ou projetos de lei, tanto municipais quanto estaduais, existentes na região referentes à inserção do assistente social nesse espaço sócio-ocupacional. Também foram mapeados os grupos de estudos e pesquisas existentes além de identificar, os assistentes sociais que atuam na educação em cada estado.

Assim, esses foram alguns dos objetivos do I Encontro Estadual e através deste, com todos os dados coletados, viabilizar a realização do Seminário Nacional de Serviço Social na Educação. Ampliando assim o debate em torno do Serviço Social na Educação e unindo as informações essenciais para construir argumentos e materiais, como documentos ou projetos de lei que contribuam para a luta pela conquista da inserção do assistente social na educação.

A participação nos eventos relacionados à temática e o aprofundamento dos estudos possibilitaram o amadurecimento para, em conjunto, organizar os eixos temáticos de pesquisa. Desse modo, considerando a amplitude da política de educação e a necessidade de compreender a inserção do assistente social em cada nível de ensino foram elencadas as seguintes linhas de pesquisa:

- - Educação Básica: que abrange por sua vez; educação infantil; ensino fundamental e médio;

- - Ensino Superior e,
- - As modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA); educação inclusiva/especial, educação profissionalizante e tecnológica.

Essas linhas de pesquisa abarcam em cada uma delas as seguintes temáticas:

- - A política de educação: marcos legais, financiamento, diretrizes, programas e projetos;
- - Organização da categoria profissional de Educadores: associações, movimentos sociais, sindicatos;
- - A produção do conhecimento do Serviço Social na Educação: na graduação e pós-graduação (monografia, dissertação, tese) e nos eventos dos Assistentes Sociais (Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS; Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESSE);

Os participantes do GEPESSE se dividiram, de acordo com o seu interesse, nas linhas de pesquisas descritas. Assim, o grupo iniciou o debate sobre a política de educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo que as atividades de pesquisa se encontram em desenvolvimento.

Para dar continuidade às atividades, aos debates e a troca de experiências entre os profissionais da área, o GEPESSE realiza, neste ano, seu III Fórum Serviço Social na Educação, com o objetivo de promover o debate sobre a inserção e o trabalho do assistente social no âmbito da política de educação, com o fim de mobilizar as categorias profissionais dos assistentes sociais e dos educadores na luta pela educação gratuita de qualidade para todos.

Vale ressaltar que, no início do ano o GEPESSE recebe novos integrantes, visto que é um grupo interdisciplinar aberto a todos os discentes, profissionais que se interessam pelo tema. O objetivo principal do GEPESSE é aprofundar os estudos e desenvolver pesquisas sobre o Serviço Social na área da educação, tendo como base as diretrizes e os princípios norteadores da profissão e uma concepção emancipadora de educação.

É sobre esta perspectiva que o GEPESSE trilha sua história, construindo um espaço para o debate sobre os desafios e avanços no cotidiano profissional, sob a trama do real, vislumbrando as possibilidades e limites da atuação da práxis, tendo com ponto central a discussão crítica e propositiva.

### **EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: UMA LUTA COLETIVA**

O GEPESSE traz em seu bojo a mobilização em prol da educação plena, gratuita e de qualidade. Tendo em vista que a luta não se trava sozinho, compreendemos que fortalecer o embate, depende da formação de parcerias com os diversos segmentos que atuam no campo educacional, assim se a educação não se faz por si só, muito menos a luta por ela, atendendo também um dos princípios do Código de Ética profissional do assistente social/ 1993, em que se reconhece a importância da mobilização junto às demais categorias profissionais para a busca da efetivação dos direitos sociais.

A luta da categoria do serviço social por uma educação de qualidade, também apresenta suas especificidades, o debate atual diz respeito à inserção dos profissionais de serviço social e de psicologia nas escolas. Entretanto, a defesa não se faz de maneira ingênua, não se luta pela

a criação de mais um espaço sócio ocupacional do assistente social, mas pelo compromisso que temos com a garantia da educação plena. Temos como pressuposto que a educação é um processo inacabado, em contínuo processo de reinvenção, portanto passível de intervenção, e principalmente transformador.

Dessa maneira, pensar a escola como espaço de transformação, requer o afastamento da premissa de que a escola é apenas um local de reprodução dos ideais da classe dominante ou das relações de trabalho, ou seja, se constituindo como apenas um espaço da reprodução do capital. Com isso, acabamos por negar as possibilidades do que aparentemente é “impossível”, assim o ambiente escolar acaba perdendo sua potencialidade sendo concebido somente com vistas à reprodução do capital, da ordem vigente, portanto, se mostrando altamente fragmentado, tecnicista. A escola é espaço de embate, de formação de contra hegemonia, pode ser frutífero na busca pela emancipação, da construção de relações de autonomia e do exercício da cidadania. Ou seja, o papel da educação é a de ser um lugar privilegiado, na qual lhe é incumbido a tarefa de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Cabe a instituição educacional a responsabilidade de formação dos alunos e de tornar possível aos mesmos um olhar crítico sobre a realidade, apropriando-se da mesma na busca de conectar os conteúdos aos contextos, realizando mediações culturais e educacionais através de discussões e sistematização dos conhecimentos adquiridos coletivamente. Acreditamos que, o profissional de serviço social que tenha como norte o projeto-ético político profissional, aliado as outras categorias profissionais, será capaz de viabilizar formas de participação ativa dos sujeitos, com vistas à democratização valorizando a potencialidade dos sujeitos, seja em qualquer etapa da vida e que considere a esfera do saber popular como parte da educação.

Interpretar para a comunidade escolar as concepções cristalizadas, mistificadas que estão impregnadas na cultura popular, impostas pela ideologia dominante e que atingem o cotidiano das diferentes atividades desenvolvidas nas instituições escolares, efetivando atividades que proporcionem o processo de formação ampliada da população é uma das atribuições do serviço social na política de educação. (MARTINS, 2012, p. 233)

Além do que é um profissional apto a viabilizar a busca pela efetivação dos direitos sociais, incluindo alimentação, moradia, saúde, lazer. A educação pode se tornar um exercício da cidadania. Entretanto, ocupar este espaço requer desafios à categoria profissional,

[...] pensar a inserção dos assistentes sociais na área da educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital (ALMEIDA, 2010, p. 26)

Desse modo, são desafios que devemos enfrentar em conjunto com as categorias profissionais, frente à intensa mercantilização do ensino e da formação de parcerias com o terceiro setor. Portanto, é de suma importância destacar que apesar da ampliação do acesso ao ensino público, ainda não conseguimos unir a quantidade à qualidade, o acesso às disponibilidades, o cenário brasileiro na educação mostra sua precariedade na infra-estrutura, na formação e na remuneração dos profissionais que lidam cotidianamente com o futuro da nação.

Nesse contexto aqui ilustrado, dá-se a inserção ainda que indireta dos assistentes sociais no ambiente escolar, que muitas vezes se encontram perdidos no cotidiano profissional,

afogados pela rotina, que limita as ações, além do que, devemos ressaltar que, o serviço na educação não é objeto de estudo na graduação, fato que dificulta a atuação neste campo.

Contudo, a capacitação profissional, se mostra como via fundamental da práxis, e é nesse momento que a formação de grupos de pesquisa, de estudo e cursos de especialização demonstram sua importância, é por meio desses que há a troca de relatos de experiência, de elaboração de pesquisas, que possibilitem a avaliação e mobilização da categoria. Aqui se mostra a importância da consolidação de grupos como o GEPESSE, que consegue agregar em sua constituição a interdisciplinariedade, o pluralismo, o diálogo fecundo sobre a política de educação, além do que traz a pesquisa como elemento investigativo da práxis profissional, que reflete naqueles que o frequentam a intervenção profissional dotada de maior criticidade e propositiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível notar que o tema do Serviço Social na Educação vem sendo amplamente discutido pela categoria dos assistentes sociais, que tenta através do debate, da reflexão e da luta organizada, a busca da efetivação da educação plena, sendo um direito social. A educação é um espaço transformação e de atuação do assistente social, que visa à emancipação, mas também trabalha na garantia de melhores condições de acesso, permanência e qualidade de ensino aos alunos. O GEPESSE vem então com o intuito de contribuir para o debate acerca desse tema. Existe na escola a demanda de um trabalho interdisciplinar que inclua profissionais de outras áreas, a luta pela educação de qualidade é coletiva. Assim,

[...] o assistente social pode unir esforços com os profissionais da educação, facilitando o acesso e a permanência dos alunos nas instituições educacionais, dirimindo obstáculos atinentes às relações sociais presentes na vida cotidiana dos usuários da escola pública e de seus profissionais. (MARTINS, 2012, p. 89).

É possível dizer que a área da educação se constitui em um novo campo de atuação para o assistente social, por isso a categoria profissional ainda vem conquistando esse espaço sócio-ocupacional e o GEPESSE vem contribuir para essa possível conquista, através de pesquisas, debates e reflexões que possam resultar em ações efetivas no campo educacional.

As escolas estão se deparando cada vez mais com uma demanda social, que vai além do campo pedagógico, e que interfere na vida do aluno e traz reflexos nos estudos. Portanto, um profissional da área de Serviço Social poderá, não só realizar um trabalho socioeducativo com os alunos e familiares, mas também com toda a equipe de funcionários e profissionais da escola. Desta forma, os assistentes sociais podem encontrar meios para trabalhar os aspectos sociais evidenciados dentro do ambiente escolar, elencando as demandas, articulando ações com outros setores, com vistas a busca da garantia dos direitos sociais como um todo. Além do olhar diferenciado do profissional de serviço social, que compreende a formação da trama social, que aparece ali particularizada, este olhar de totalidade, propicia possibilidade, propositividade, no exercício da mediação.

Assim, os assistentes sociais e educadores juntamente com uma equipe interdisciplinar composta por outros profissionais como psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e nutricionistas podem juntos lutar por uma educação universal e de qualidade, com a plena participação da comunidade, da família e de todos os envolvidos com o processo educacional de forma a buscar uma emancipação humana e política de todo cidadão.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. de. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. CFESS, Conselho Federal de Serviço Social, 2010. In: \_\_\_\_\_.
- Subsídios para o debate sobre o serviço social na educação.** CFESS – Brasília, 2011.
- ALVES, R. **Gaiolas e Asas.** Disponível em: <<http://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/gaiolas-e-asas-rubem-alves/>> Acesso em 14 de jul de 2013.
- DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINELLI, M. L. **Serviço social: identidade e alienação.** 14ªEd. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: Elo para a construção da cidadania.** Franca: UNESP – FCHS, 2012.
- NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1990.
- SÃO PAULO. CRESS-SP 9ª Região. **Relatório Final I Encontro Estadual de Serviço Social na Educação.** O Serviço Social no âmbito da Política Educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. Abr. 2012





# A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO SOCIAL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Fabio PERBONI\*

Maria Cristina de SOUZA\*\*

## INTRODUÇÃO

Inicialmente propomos desenvolver o significado histórico da ampliação do acesso à escola, contextualizando as dificuldades de se estabelecer uma educação pública de qualidade como um direito social diante do avanço de políticas neoliberais, intensificada nas últimas décadas. Por fim, apontaremos os possíveis papéis que o Assistente Social pode desempenhar nesse cenário.

Historicamente a educação foi, ao lado da saúde, um dos primeiros direitos garantidos pelo Estado a todos os cidadãos. Esse processo passou por um logo percurso, sofrendo influências das denominadas revoluções burguesas, da consolidação da sociedade capitalista, das reformas protestantes, da urbanização e industrialização, dentre outros processos.

Com base nesses pressupostos, analisamos o processo histórico que levou ao estabelecimento da educação como um direito de todo brasileiro, consagrado nas formulações legais e socialmente aceito como legítimo. Em seguida analisaremos como esses princípios fundamentais são afetados pelo avanço de uma concepção neoliberal que embasou as reformas do Estado a partir dos anos 1990.

## DESENVOLVIMENTO

Faria Filho (2003, p.135) abordando a educação brasileira no século XIX, destaca que “em várias Províncias, [existia] uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’”. Denota-se que a obrigatoriedade da educação destinada à população livre foi comum em nossa legislação desde as primeiras décadas do império.

Por outro lado, sabemos que estas disposições legais pouco efeito tinham na prática, uma vez que não existiam escolas para atender a todos e nem mesmo a disposição real dos governantes em enfrentar a questão de uma educação universal como um problema.

Mesmo considerando as limitações do atendimento oferecido pelos governos provinciais o século XIX marcou uma mudança de perspectiva em relação à importância atribuída à educação.

Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com a discussão cada vez maior acerca da importância da instrução escolar, vai-se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família a Igreja e, mesmo, o grupo de convívio (FARIA FILHO, 2003, p. 145).

---

\* Doutorando em Educação – FCT/Unesp - Presidente Prudente. Membro do GPFOPE - Grupo de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar. [fabioperboni@terra.com.br](mailto:fabioperboni@terra.com.br)

\*\* Doutora em Serviço Social pela PUC-SP. Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da UFTM. [ma\\_cris\\_souza@yahoo.com.br](mailto:ma_cris_souza@yahoo.com.br)

Nesse sentido, não podemos desprezar as experiências de criação das escolas elementares ocorridas durante o século XIX, em que pese ser a quantidade insuficiente para atender toda a população livre.

Ainda que restrito esse processo de criação de escolas aliado à sua obrigatoriedade legal representou uma transformação das concepções sobre a educação. Aos poucos o ensino deixou de ser visto como uma ocupação privada das famílias e/ou da Igreja, voltadas para questões morais e religiosas, para tornar-se uma preocupação Estatal e uma ocupação dos governos.

Essas transformações marcaram as primeiras décadas do século XX, “pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização [...] isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos” (SAVIANI, 2010, p. 177).

Ao analisar a educação durante o século XX, Beisiegel (2005, p.113) destaca que uma de suas principais características foi um processo contínuo de democratização do acesso, que se insere num contexto de transformação mais amplo da sociedade como um todo, marcada pela passagem de uma sociedade agrária tradicional para uma sociedade moderna, urbana, industrializada. Entretanto, a expansão das redes de ensino se deu com uma crescente percepção de crise educacional.

Apesar da contínua ampliação do acesso verificou-se investimento financeiro insuficiente, com improvisação de prédios e até de professores, somados a outros problemas que levaram a uma situação de crise no ensino no país como a inadequação dos conteúdos e da forma de funcionamento da escola (currículo, didática, etc.) diante dos novos setores sociais que passaram a ter acesso ao ensino.

O Brasil continua sem atender demandas educacionais que a maioria dos países europeus, países da América do Norte e até alguns da América do Sul já solucionaram há muitos anos. Apesar de a legislação prever educação gratuita para todos desde a promulgação da Constituição Imperial de 1824, a realidade continuou muito distante dos enunciados. Esse distanciamento já foi examinado por estudiosos do tema e, conforme destacado por Garcia (2007, p. 80) “todos concordam que na raiz dessa dubiedade cultural está um processo político mais elaborado, de manter as distâncias sociais solidamente estabelecidas no processo colonizador inicial”.

Os contornos da percepção de crise no sistema educacional está inserido na própria dinâmica de transformação social, política e econômica da sociedade e ao modelo educacional que acompanhou este processo.

[...] as substanciais modificações que a atividade educativa está sofrendo, tanto na organização escolar como nas propostas curriculares, afetam diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Na maior parte dos casos estas mudanças são percebidas mais como ameaça do que como nova oportunidade (tedesco, 2007, p.121).

O antigo modelo educacional baseado na sequência e na hierarquia era transmitido para a criança na família e na escola, este modelo pressupõe um padrão único, dominante, com base no qual são estabelecidos os graus e as etapas. Este modelo hoje não existe mais, levando à debilidade na mensagem socializadora da escola, rejeitada pelos alunos. Assistimos a uma perda do significado social da escola (tedesco, 2007, p.37-38).

O sistema educacional que hoje consideramos tradicional teve sua origem no final do século passado [XIX] e respondeu simultaneamente às exigências políticas do processo de construção da democracia e dos Estados nacionais e às exigências econômicas de construção do mercado (tedesco, 2007, p. 25).

Neste contexto, cabe discutir qual é o real papel da escola, considerando que para esta questão não existe uma posição neutra, independentemente da vontade do autor, qualquer

posicionamento será por princípio tributário em menor ou maior grau de uma determinada visão. Neste aspecto reside a importância em aprofundar um pouco mais o entendimento dos posicionamentos atuais sobre a educação no Brasil e no mundo, para melhor situar os caminhos a serem seguidos dentro de uma visão de totalidade.

Com base em Saviani (1997, p. 21) e Charlot (1987) Di Giorgi conclui,

[...] é preciso discutir quem determina quais são os elementos culturais a serem assimilados” no processo educativo e as formas mais adequadas para atingir a difusão desses elementos culturais. “É preciso saber o que o meio pode prover, em termos de formação humana, e o que o meio não pode prover” Considerando que o papel da escola é prover o que o meio global não pode assumir (DI GIORGI, 2001, p.127).

Neste sentido, o processo de disputa já foi apontado por Singer (1996, p.05) o “universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos está dividido e polarizado em duas visões opostas a respeito dos fins da educação e de como atingi-los”

De acordo com o autor teríamos duas posições opostas, a primeira, chamada de civil democrática, que não vê contradição entre a formação do cidadão e a preparação para o mercado de trabalho, pois o preparo para a vida adulta envolve as dimensões profissional, familiar, esportiva, artística, dentre outras.

A segunda visão, denominada por Singer (1996) de produtivista, concebe a educação como “preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho”, enfatizando a importância do que os economistas chamam de acumulação de capital humano. Educar seria instruir e desenvolver no indivíduo faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho.

Singer (1996, p.13) defende a hipótese de que:

[...] ensino escolar tem por finalidade básica (embora não admitida) proporcionar aos filhos de pais educados a oportunidade de sucedê-los em posições econômicas e sociais que têm determinados níveis de escolaridade como pressupostos [...] A hipótese é que o espírito do ensino jamais foi adaptado à sua universalização.

A partir desse cenário, propomos discutir qual é a condição da educação, de forma geral, e a ação do Assistente Social, de forma específica, em atuar como elemento de transformação da realidade e de garantia de condições igualitárias de oportunidades.

Esses elementos podem ser percebidos em diferentes sentidos, conforme destacado por Montaña (2006, p. 142) “o Serviço Social constitui (a partir de sua vinculação embrionária com as políticas sociais) uma engrenagem na reprodução das relações sociais e do sistema dominante”, constituindo-se assim como a educação em um elemento de manutenção do sistema dominante.

Ainda na perspectiva de Montaña (2006, p.142),

[...] o Serviço Social desenvolve sua intervenção em um espaço de tensão e contradição entre sua função de reprodução do sistema (a partir dos interesses hegemônicos do grande capital) e sua defesa dos direitos e conquistas sociais (a partir de demandas e de lutas das classes trabalhadoras e subalternas).

Portanto, torna-se necessário considerar que o sistema educacional hierarquizado em uma sequência primário, secundário, superior, formulado com a intencionalidade de definir o lugar que o sujeito ocuparia na hierarquia social, encontra-se em crise, sobretudo, pela sua incapacidade em manter esta sequencialidade e hierarquização.

A educação formal - desde a escola primária até a universidade – foi organizada sobre dois grandes pressupostos. O primeiro deles consiste em sustentar que o núcleo básico

da socialização já está dado pela família. O segundo supõe que há um modelo cultural dominante, hegemônico, que a escola deve transmitir. A expansão do individualismo provocou a crise desses dois pressupostos e com isso uma crise sem precedentes nas formas de organização da atividade educativa. (tedesco, 2007, p.73).

A escola pensada para atender uma minoria não se transformou o suficiente quando passou a ser universal, continuou tentando competir com a escola privada na formação de uma elite educada. Isto fica claro, por exemplo, na crítica que os professores fazem às famílias dos alunos, que não correspondem às expectativas de escolarização. Apoiados em Singer (1996, p. 13-14), entendemos que o mais importante é que a escola deixe de “exigir que o aluno se adapte a ela, optando por um relacionamento em que o aluno constitui a prioridade”.

Nesse novo cenário, marcado pelo embate entre concepções, assistimos a disputa entre os defensores do avanço das ideias neoliberais e, de outro lado, aqueles que resistem. Esse fenômeno não é novo e se metamorfoseia em diferentes matizes a depender do país analisado e também do momento histórico vivido.

A ênfase das reformas neoliberais da década de 1990 foi reduzida em virtude dos resultados alcançados que colocaram em cheque a eficácia das políticas de reforma.

Se fizermos um balanço das reformas educacionais da década dos anos 90 veremos que embora permitissem aumentar a cobertura e introduzir novas modalidades e instrumentos de gestão (descentralização, medição de resultados, maior autonomia às escolas, etc.) não tem logrado modificar significativamente os resultados da aprendizagem dos alunos. (Tedesco, 2012, p. 11-12).

De forma geral, essas reformas promoveram um “novo capitalismo”, mas tiveram como consequência a ampliação da “concentração de renda, o aumento da pobreza, o desemprego e a exclusão social, a fragmentação cultural, a erosão nos níveis de confiança na democracia” além de uma crescente percepção de mudança na sociedade sentida como um “fenômeno de déficit de sentido que caracteriza a sociedade atual, concentrada no presente no ‘aqui e agora’” (TEDESCO, 2012, p. 13).

Alguns autores destacam que

[...] as teorias Neoliberal e Terceira Via, tem em comum o diagnóstico de crise, cujo culpado é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o Neoliberalismo defende a privatização; e a Terceira Via o terceiro setor. Nos dois, o Estado não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: um repassa par o mercado e o outro para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (PERONI, 2010, p.96).

Ao observarmos a definição das políticas públicas sociais um fenômeno marcante pode ser constatado: a desvinculação entre o que apontam os estudos acadêmicos e aquilo que é implementado nas políticas. Uma clara imposição dos princípios neoliberais, conforme observado por Tedesco (2012, p. 65-66), apontando que as análises dos pesquisadores são, frequentemente, pouco ouvidas.

[...] *a posteriori* dos acontecimentos provocados pelas mudanças e costumam estar dirigidos a identificar suas limitações ou explicar seu fracasso. Os protagonistas das transformações porém, costumam falar *a priori* ou durante os processos para justificar, para convencer ou para dar publicidade ao que estão fazendo. Ao contrário dos pesquisadores são raras as ocasiões nas quais os atores das reformas tentam explicar as dificuldades que enfrentam ou tratam de estabelecer ... Esse fenômeno tem provocado o empobrecimento mútuo. Os pesquisadores costumam ter um escasso conhecimento das características específicas da gestão das mudanças educacionais e os políticos da educação não dispõem de um capital de conhecimentos sistematizados, que possam recorrer nem ao qual possam incrementar com suas experiências.

É neste contexto que o Serviço Social insere-se e pode contribuir transformando o acesso à educação não apenas em ato formal, burocrático, mas em acesso ao direito social, democrático, estabelecido de fato.

De acordo com Almeida (2004, p.12),

A educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história.

Torna-se, então, espaço importante para o exercício profissional, cabe, assim, ressaltar que o aspecto contraditório da intervenção profissional, entre outras coisas, traz a necessidade de que o exercício profissional do Assistente Social na educação seja realizado com clareza em relação ao seu papel e das consequências políticas e sociais decorrentes do referencial teórico por ele adotado. É fato que não esgotamos aqui os desafios da profissão diante das políticas sociais de educação, nem tão pouco extraímos daqui a complexidade que deriva do trabalho profissional com políticas muitas vezes incompletas em sua formulação, dos entraves que permeiam os objetivos profissionais e institucionais e da extensão das tarefas delegadas aos profissionais.

Entretanto, é preciso considerar que o exercício da profissão de Assistente Social exige um posicionamento profissional que reflita o conhecimento que deve ter sobre as manifestações sociais, as consequências delas na vida dos indivíduos, além da clareza sobre os limites e as possibilidades das políticas sociais com que trabalham.

Reconhecer a política social enquanto um espaço contraditório e de disputa entre projetos sociais distintos qualifica as respostas profissionais, uma vez que o Serviço Social na Educação passa atualmente por uma reorganização para responder aos entraves conservadores do neoliberalismo.

Deriva-se dessa situação, a permanente necessidade de se discutir o trabalho profissional na educação com todas as “novas determinações” que o engendram. IAMAMOTO (2004), ao discutir as perspectivas de atuação do profissional na atualidade, coloca a necessidade de se alicerçar o rumo ético-político da profissão e de se exercê-lo aliado ao conhecimento dos desafios que o processo social nos coloca:

Esse rumo ético-político requer um profissional informado, culto, crítico e competente. Exige romper tanto com o teorismo estéril, quanto com o pragmatismo, aprisionados no fazer pelo fazer, em alvos e interesses imediatos. Demanda competência, mas não a competência autorizada e permitida, a competência da organização, que dilui o poder como se ele não fosse exercido por ninguém, mas derivasse das “normas” a instituição da burocracia. O requisito é ao inverso, uma competência crítica capaz de decifrar a gênese dos processos sociais, suas desigualdades e as estratégias de ação para enfrentá-las. Supõe competência teórica e fidelidade ao movimento da realidade; competência técnica e ético-política que subordine o “como fazer” ao “o que fazer” e, este ao “dever ser”, sem perder de vista seu enraizamento no processo social (IAMAMOTO, 2004, p. 79 - 80).

Nesse sentido, há que se perguntar como equacionar a busca pela construção de um projeto de interesses da classe subalternizada com o momento presente, o interesse presente e as relações institucionais estabelecidas. Essas são questões que exigem do profissional clareza a respeito dos desafios a serem enfrentados e que estão estabelecidos no momento presente.

Para Yamamoto (2004), é nesse contexto de confrontos, tensões e desigualdades que se inserem as intervenções do profissional Assistente Social, situando-o onde se movem interesses sociais distintos, num processo contínuo que envolve muitas contradições e exige do profissional, por isso mesmo, o rompimento com o conservadorismo da intervenção profissional – que muitas vezes, pode ser atualizado, mas resguardando-se sua essência na explicação da vida social.

No caso da Política Social de educação corrobora com uma forma de acesso e inserção a um modelo educacional que legitima e dificulta o acesso de fato, pois temos que caminhar para a educação que queremos ter. Começamos a escola do futuro no presente, é necessário ter utopias, entendido como aquilo que ainda não realizado (RIOS, 2003, p.74).

Se os desafios colocados pela nova realidade são enormes a solução é explorar as potencialidades desse mesmo processo globalizante, como um indício de que a escola atual pode ser bem melhor do que são na atualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse ensaio não se circunscreveu à discussão de questões específicas do campo de atuação do Assistente Social no interior das escolas, questão polêmica que se encontra em debate em diferentes instâncias seja da esfera governamental, seja no contexto de organização profissional. Procuramos aproximar as discussões entre os especialistas de dois campos do saber: Educação o Serviço Social, demonstrando que os mesmos problemas são debatidos pelos especialistas das duas áreas.

O Serviço Social enfrenta a contestação dos direitos sociais universais, em favor de uma política focalizada, o direito do cidadão passa para “a ação voluntária, filantrópica, assistencialista, clientelista (desenvolvida no âmbito das organizações e pelos indivíduos da sociedade civil)” (MONTAÑO, 2006, p. 143).

Ação do Assistente Social passa pelo processo de precarização do vínculo empregatício, tendo que enfrentar novas demandas, ao mesmo tempo, em que tem reduzidos os recursos para implementação dos serviços sociais, caindo muitas vezes no “tarefismo” ou no “ativismo”, aproximando-se muitas mais da filantropia, do assistencialismo e até da mercantilização dos serviços sociais do que da garantia de direitos de cidadania.

No mesmo sentido, no campo da educação o avanço do neoliberalismo se apresenta de forma diversa, a mercantilização do ensino se insere num contexto de ampliação do acesso à educação. Porém, a educação pública se apresenta marcada pelas contradições de uma sociedade capitalista em transformação. Por um lado não, encontrou o sentido de transformação social planejado pelos progressistas e por outro não cumpre mais a função de garantia de privilégios que desempenhou no passado.

Concluimos que para garantir os direitos sociais e, dentre eles, à educação transformadora, a ação dos Assistentes Sociais e dos Professores deve ser imbuída de consciência política. Uma ação que perceba o sentido mais amplo de garantia de direitos de cidadania de que está imbuída se contrapõe a uma pretensa neutralidade técnica que acaba por reproduzir a *status quo*. O sentido político da atuação está em perceber que não existe atuação neutra, toda ação atua reforçando o sentido de persistente exclusão ou na sua contestação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. de. **Serviço Social e política educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. 2004. Disponível em <www.cress-mg.org.br>. Acesso em 10 de julho 2013.
- BASTOS, J. B. (org.). **Gestão Democrática**. 4ª. ed., Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.
- BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino a escola pública**. Brasília: Liber Livros, 2005.
- DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução Elementar no Século XIX. In: **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 135-150.
- GARCIA, W. E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Políticas Públicas e Gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análise. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez .2004.
- MONTAÑO, C. Um projeto para o Serviço Social Crítico. **Rev. Katálysis**. Florianópolis, vol.9, n.2, jul-dez, 2002, pp. 141-157.
- PARO, V. H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista. (org). **Gestão Democrática**. 4ªed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.
- PARO, V. H **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERONI, V. M. Vidal. Políticas Sociais em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. In: Guimarães, G. T. D. e ELDELWEIN, K. **As políticas Sociais brasileiras e as organizações financeiras internacionais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. pp. 95-114.
- RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, D. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ªed. rev Campinas: Autores Associados, 2010.
- SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, 1996.
- TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2007.
- TEDESCO, J. C. **Qualidade da Educação e Políticas Educacionais**. Brasília: Liber Livros, 2012.
- ZEICHENER, K. M. El maestro como profesional reflexivo, **Cuadernos de Pedagogia**, 220, p. 44 – 49, 1992.





# A DIMENSÃO EDUCATIVA DA AÇÃO DO/A ASSISTENTE SOCIAL NO CREAS GUARULHOS/SP

Greyce Kelle de Oliveira NEVES\*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir, de forma inicial, de que maneira a prática profissional do/a Assistente Social evidencia uma dimensão socioeducativa. Para tanto, abordará levantamento realizado no Centro de Referência Especializado da Assistência Social de Guarulhos/SP em relação às demandas referente às situações de violência sofridas por crianças e adolescentes no período de 2010 a 2012.

Neste sentido discutiremos o papel desempenhado pelo referido equipamento, traçaremos o perfil de tais demandas, a intervenção do Serviço Social a partir de uma perspectiva educativa baseada na concepção de educação que visa a emancipação humana e a consolidação de direitos.

## DESENVOLVIMENTO

Para tanto foram levantados casos referentes ao período de 2010 a 2012, e analisados de que maneira tais situações foram encaminhadas e acompanhadas pela rede sócio-assistencial de Guarulhos. Neste sentido, vale iniciar a discussão considerando os objetivos da Política Nacional da Assistência Social, a saber:

[...] A Política Pública de Assistência Social realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, considerando as desigualdades socioterritoriais, visando seu enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. Sob essa perspectiva, objetiva: Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção básica e, ou, especial, para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem.

Contribuir com a inclusão e equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbana e rural; Assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária (PNAS, 2004, p33).

A Política subdivide-se em dois níveis de proteção social: básica e especial, sendo que a caracterização da demanda, em função de sua complexidade, é a responsável pela classificação deste nível.

Assim ao CREAS pertence aos serviços relacionados a proteção especial,

[...] a proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. São serviços que requerem acompanhamento individual e maior flexibilidade nas soluções protetivas. Da mesma forma, comportam encaminhamentos monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na

---

\* Assistente Social da Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP lotada no Centro de Referência Especializada da Assistência Social (CREAS) e membro do Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação do Conselho Regional de Serviço Social – CRESS/SP – 9º região.

atenção protetiva e efetividade na reinserção almejada. Os serviços de proteção especial têm estreita interface com o sistema de garantia de direitos exigindo, muitas vezes, uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, Ministério Público e outros órgãos e ações do Executivo (PNAS, 2004, p. 37).

Desta forma, o levantamento dos dados se deram com base na inserção profissional no CREAS Guarulhos, sendo o primeiro passo verificar, a partir dos prontuários (133 prontuários), os casos que estavam em fase monitoramento.

Cabe esclarecer que o monitoramento destas demandas pelo equipamento configura-se no acompanhamento dos encaminhamentos realizados para a rede socioassistencial, uma vez que o atendimento pelo CREAS é realizado pelo período de três meses e após este prazo caberá aos responsáveis pelo monitoramento contatar não só os/as usuários/as como também os diferentes órgãos para os quais estes foram encaminhados/as a fim de verificar a efetividade destas intervenções.

Tal pesquisa permitiu conhecer alguns dados importantes para se pensar na intervenção profissional, ou seja, as violações referenciadas neste equipamento são em sua maioria abuso sexual (97%), sofrida por crianças e/ou adolescentes do sexo feminino (69,92%), a incidência maior entre crianças e adolescentes entre 09 e 12 anos de idade, sendo os/as agressores/as mais recorrentes os genitores (21,05%) e genitoras (12,78%), seguidos por tio (12,78%), padrasto (8,27%) e colegas (8,27%).

Para o atendimento destas situações foi desenvolvido pelo equipamento o seguinte fluxo: o primeiro atendimento é realizado pelo Serviço Social mediante encaminhamento anterior de outras instituições, como por exemplo de Conselhos Tutelares e Hospitais, para identificação das demandas referentes a esta especificidade profissional e em seguida encaminha-se para avaliação psicológica dos/as profissionais desta área e que atuam no CREAS.

Vale ressaltar que nos casos que já tenha sido iniciado o acompanhamento psicológico por profissionais da rede de saúde pública ou privada, tal avaliação pelos técnicos do CREAS é descartada, após a devida discussão com o equipamento de referência no atendimento, para que não se revitalize a criança e/ou adolescente<sup>1</sup>.

Ao Serviço Social cabe a orientação inicial em relação a proteção dos/as usuários/as, identificação das demandas socioeconômicas, os encaminhamentos para acompanhamento da Proteção Básica, bem como outras articulações referentes a realidade em análise.

Todas estas ações têm como objetivo a garantia de direitos de todo o grupo familiar, tendo em vista, o nível de complexidade da demanda e que tais situações envolvem riscos e violações e que exigem intervenções imediatas.

Diante das análises foi-se avaliado de que forma a intervenção do/a Assistente Social do CREAS, em relação a estas demandas exercem uma função educativa, compreendendo a relevância desta abordagem e com base na discussão que defende a inserção do Serviço Social na Educação, porém, compreendendo que não se limita a escola.

Isto porque consideramos a educação, de acordo com o expresso por Mezáros (2005, p. 53) como: “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida”, não reduzindo esse processo ao espaço escolar, de modo que a intervenção do Serviço Social, independentemente, da política onde atue considerará o conhecimento destes sujeitos, bem como a sua realidade.

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento desta argumentação indica-se a obra *Violência sexual e escuta judicial de crianças e adolescentes a proteção de direitos segundo especialistas*, São Paulo: AASPTJ-SP – Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo; CRESS-SP – Conselho Regional de Serviço Social do Estado de São Paulo, 2012.

Conforme ALMEIDA (2013, p. 22),

(...) a concepção de educação em tela não se dissocia das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos sociais e humanos, da constituição de uma seguridade social não formal e restrita, mas constitutiva desse amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca superar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta na realidade brasileira.

Esta concepção de educação se fundamenta na emancipação humana,

[...] a concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica. Os processos de constituição dos sujeitos coletivos e de suas lutas é, desta forma, condição de uma educação emancipadora, porque que qualificam a democracia como um processo e não como um valor liberal. A perspectiva de democratização está na base de construção dos processos de emancipação humana e uma educação fundada nesta compreensão não pode deixar de fortalecer os processos de socialização da política, de socialização do poder como condição central de superação da ordem burguesa (COUTINHO *apud* ALMEIDA, 2013, p.22).

Neste sentido, o Serviço Social vislumbra uma atuação crítica que garanta não só os direitos socialmente adquiridos, como também a possibilidade de que seus/as usuários/as avancem em sua compreensão acerca da realidade e outros determinantes sociais e materiais que influam em seu desenvolvimento, como nos orienta IAMAMOTO (2009, p.368).

Orientar o trabalho nos rumos aludidos requisita um perfil de profissional culto, crítico e capaz de formular, recriar e avaliar propostas que apontem para a progressiva democratização das relações sociais. Exige-se, para tanto, compromisso ético-político com os valores democráticos e competência teórico-metodológica na teoria crítica, em sua lógica de explicação da vida social. Esses elementos, aliados à pesquisa da realidade, possibilitam decifrar as situações particulares com que se defronta o assistente social no seu trabalho, de modo a conectá-las aos processos sociais macroscópicos que as geram e as modificam. Mas, requisita, também, um profissional versado no instrumental técnico-operativo, capaz de potencializar as ações nos níveis de assessoria, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta, estimuladora da participação dos sujeitos sociais nas decisões que lhes dizem respeito, na defesa de seus direitos e no acesso aos meios de exercê-los.

Para tanto, a compreensão do que é o Serviço Social deve ser esclarecida e o faremos de forma breve, apenas para contextualizar o leitor, conforme IAMAMOTO (2000, p.69)

[...] o Serviço Social é um trabalho especializado, expresso sob a forma de serviços, que tem produtos: interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ideopolítica dos indivíduos sociais. O assistente social é, neste sentido, um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de consensos na sociedade. Falar em consenso diz respeito não apenas à adesão ao instituído: é consenso em torno de interesse de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no reforço da hegemonia vigente ou criação de uma contra-hegemonia no cenário da vida social.

A profissão Serviço Social é regulamentada pela Lei nº 8662/1993, porém surgiu no Brasil na década de 1930, passou por diversas modificações atendendo as mudanças sociais vivenciadas. Seu significado social se caracteriza pela atuação nas sequelas da “Questão Social”, esta entendida como:

[...] Expressa, portanto disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em sua causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder do Estado (IAMAMOTO, 2001, p.17).

A atuação deste/a profissional se dá no desenvolvimento ou proposição de políticas públicas em diferentes espaços socio-ocupacionais e com base na lei de regulamentação possui algumas competência e atribuições gerais como:

**Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:**

I- elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV -(Vetado);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

**Art. 5º Constituem atribuições privativas do Assistente Social:**

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;

II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social;

III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social;

IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social;

V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;

VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;

VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;

VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;

IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;

X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social;

XI - fiscalizar o exercício profissional através dos Conselhos Federal e Regionais;

XII - dirigir serviços técnicos de Serviço Social em entidades públicas ou privadas;

XIII - ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional (CFESS, 2011, p. 13-21).

A partir de tal reconhecimento acerca da profissão é possível elucidar seu caráter educativo observado ao longo do desenvolvimento do Serviço Social cuja intervenção interfere diretamente no cotidiano popular “esclarecendo à população seus direitos sociais e os meios de ter acesso aos mesmos” (IAMAMOTO, 2009, p.366).

Tal abordagem nos remete a uma discussão de extrema relevância, ou seja, a das dimensões contempladas pelo Serviço Social, sendo estas de acordo com a análise de ALMEIDA (2012, p.50-55):

- Intervenção individual e/ou com familiares – uma das estratégicas no enfrentamento de situações de risco e/ou violação;
- Intervenção coletiva – se dá através de grupos/movimentos sociais e possibilita o reconhecimento dos “sujeitos coletivos” frente a ampliação de seus direitos;
- Dimensão Investigativa – contribui para o conhecimento e compreensão das “condições de vida, de trabalho e de educação da população com a qual atua e requer a adoção de procedimentos sistemáticos de apreensão da realidade social, para além da empiria e de sua aparência e previamente pensados, constando do projeto de intervenção profissional”;
- Inserção em espaços democráticos de controle social – permite participar de discussões e modificações na estrutura e funcionamento da gestão das políticas;

- Pedagógica-interpretativa – caracteriza-se como uma das intervenções do/a assistente social na articulação de outros conhecimentos e dimensões profissionais com objetivo de garantir direitos de seus/as usuários/as, inclusive, no esclarecimento de suas demandas e possibilidades de superação;
- Gerenciamento, planejamento e execução direta de bens e serviços – tal abordagem caracteriza-se para além dos programas sociais, isto é, o/a profissional está para o serviço não apenas para avaliar a inclusão em programas, mas para compor discussões da gestão, sobretudo “com a intenção de se assegurarem processos de gestão democráticos e participativos e trabalhos interdisciplinares e potencializadores de ações intersetoriais”.

Com base na fundamentação até aqui desenvolvida nos propusemos a aprofundar o debate acerca da atividade profissional desenvolvida no CREAS Guarulhos/SP no enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes a fim de evidenciar a dimensão educativa desta prática que não se detém apenas à Política da Assistência Social na qual está inserida.

Conforme já explicitado neste artigo o Serviço Social no referido equipamento realiza atendimentos iniciais que são encaminhados via outras instituições que identificaram a demanda no seu surgimento, como por exemplo, Conselhos Tutelares, Hospitais, Unidades Básicas de Saúde, Dique Denúncia, entre outros.

A partir disto o/a usuário é referenciado no CREAS e iniciam-se os atendimentos para a mediação das demandas, sendo que entendemos mediação como uma categoria “responsável pela articulação dinâmica, processual entre as partes na sua ação recíproca e o todo, considerando que cada parte se constitui em uma totalidade parcial, também complexa” (PONTES, 2008, p.55).

Tais mediações devem pautar-se em uma perspectiva de totalidade, ou seja, não se aterá tão somente a violência sofrida como, também, às condições em que estas se deram considerando o que nos é salientado por Marx (1982, p.25, grifo nosso):

[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário é seu ser social que determina sua consciência.**

Assim, é possível ultrapassarmos aquilo se mostra aparente e imediato para outras intervenções/articulações que alcancem de forma mais abrangente resultados nas relações estabelecidas entre a demanda e o contexto analisado.

No que diz respeito a estas intervenções como pesquisas socioeconômicas, a articulação com a rede socioassistencial e outras organizações populares, visitas domiciliares, participação em discussões multi/interdisciplinares, destacaremos a importância da prevenção potencializada pela dimensão educativa do Serviço Social.

Durante os atendimentos realizados notamos que as situações de violação podem ser identificadas, com maior rapidez e eficiência, pelas escolas, uma vez que tais crianças e adolescentes dão indícios do que vivencia em suas relações sociais, que de acordo com a faixa etária observada no levantamento dos casos deste CREAS, se dão, essencialmente no espaço escolar.

Estes usuários expressam objetiva e subjetivamente a sua condição de classe social, trazendo sentimentos de inferioridade, incapacidade, pensamento ingênuo em relação à realidade social, sentimentos e concepções de mundo esculpidas historicamente, e necessidades concretas de sobrevivência relacionadas à questão de alimentação, habitação, saúde, transporte, vestuário e outros (MARTINS, 2007, p.190)

Isto posto, é possível aferir que com a identificação da demanda feita de forma mais eficaz as situações de violação poderiam ser mediadas de modo que não ocasionasse outros prejuízos aos/as usuários decorrentes do tempo em que tal demanda levou até seu efetivo atendimento pelo Serviço Social.

Neste sentido, defendemos a inserção do/a Assistente Social na Educação enquanto profissional capaz de contribuir com o enfrentamento das expressões da questão social presentes no cotidiano do processo educativo.

Sobre isto esclarece TEIXEIRA *apud* MARTINS,(2007, p.191):

[...] sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior de suas unidades educacionais, das unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais. Caso contrário, estará implícito, nas defesas desta inserção, a presunção de tais problemas seriam exclusivos da atuação de determinado profissional, quando na verdade seu efetivo enfrentamentos requer, na atualidade, não só a atuação de assistentes sociais, mas de um conjunto mais amplo de profissionais especializados.

Ou seja,

[...] constata-se que os educadores sozinhos não estão conseguindo dar conta desses problemas, e há uma urgência histórica de enfrentamento dessas situações, que se configuram em uma intervenção real e concreta, capaz de produzir resultados reais que contribuam para que as unidades educacionais sejam capazes de manter-nos contornos de sua especificidade – a transmissão de conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, tanto na área científica como filosófica e cultural, posto pela pedagogia histórico-crítica (idem, 192).

A inserção do/a Assistente Social no espaço educativo contribuiria, ainda, na efetividade da rede socioassistencial, uma vez que sua articulação se daria de forma direta. Ao que tange, especificamente, ao trabalho desenvolvido no CREAS a articulação com as escolas possibilitaria que as informações e o posterior atendimento contassem com o olhar diferenciado dos/as profissionais presentes no ambiente escolar.

Na atualidade observamos que os programas sociais apresentam como uma das condicionalidades<sup>2</sup> a frequência escolar, com o objetivo reduzir os índices de evasão escolar, e a partir do descumprimento desta condição a rede sócio-assistencial é acionada para verificar sob que condições ocorreu se deu tal fato, porém, o tempo gasto nesta movimentação compromete a eficácia e/ou prevenção de possíveis situações de violação.

Assim, considerando que os profissionais inseridos no espaço escolar possuem elementos que permitem a identificação das situações acima citadas quando de seus primeiros sinais, pensamos que seu encaminhamento à rede, e nesta análise o encaminhamento para o CREAS, responsável por tal atendimento, se daria em tempo hábil para intervenções concretas que garantissem não só a segurança como amplos direitos a estes usuários/as.

Com isto queremos esclarecer que frequência e/ou evasão escolar apenas evidenciam outras questões mais complexas que somente poderão ser compreendidos a partir de uma leitura da realidade em sua totalidade e para isso é imprescindível a presença de profissionais com conhecimento técnico específico para a devida troca de saberes.

A proposta de inserir Assistentes Sociais na Educação pressupõe um fazer profissional pautado na defesa intransigente de direitos socialmente adquiridos, comprometido com a qualidade na prestação dos serviços conforme afirma MARTINS (2007, p.207)

---

<sup>2</sup> Sobre condicionalidades indicamos a leitura da Carta Aberta produzida pelo Núcleo Metropolitano de Assistência Social – CRESS/SP.

[...] é mister que a ação do Serviço Social acione um conjunto de mecanismos das políticas sociais, relacionados a dois aspectos da vida social que se complementam: o suprimento das necessidades básicas e o fortalecimento dos processos organizativos e reivindicatórios das classes populares. Desta forma, interferindo na objetividade e subjetividade da vida humana, o Serviço Social contribui para alterar as trajetórias de vida dos usuários, tanto para pela prestação de serviços sociais quanto na produção da desalienação, envolvendo a reflexão sobre saberes éticos emancipatórios.

Ainda, sobre a prática profissional dos/as Assistentes Sociais destacamos o compromisso ético na luta por justiça social e pela eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças (CFESS, 1993).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim buscamos neste breve artigo desencadear reflexões acerca da importância da ação profissional dos/as Assistentes Sociais na mediação de direitos e, sobretudo na dimensão educativa desta prática.

Além disto, o levantamento realizado a partir dos prontuários relacionados a demanda de enfrentamento a violência contra criança e adolescentes referenciadas no CREAS Guarulhos/SP permitem afirmar que as intervenções do Serviço Social não se limita em si mesmo, antes compreende na devida articulação com a rede socioassistencial e que tal articulação poderá ser enriquecida, entre outras razões, pela inserção do/a Assistente Social na Educação.

A síntese do pensamento até aqui desenvolvido pode ser lembrado pelo que disse Paulo Freire *“se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”*.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. L. T. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Caderno Especial, nº 26, 4º ed., 2005.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. CFESS, 2013.

Brasil. **Política Nacional da Assistência Social, 2004**.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente, 1990**.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993. **Código de Ética Profissional do Assistente Social**.

\_\_\_\_\_. **Legislações e Resoluções sobre o Trabalho do/a Assistente Social, 2011**.

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

\_\_\_\_\_. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

\_\_\_\_\_. **Atribuições privativas do/a Assistente Social – Em questão**. CFESS, 2012 – 1º Edição Ampliada.



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

MÉSZAROS, I.A **educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, G. K. O. **Educação na perspectiva marxista e o Serviço Social**. Trabalho de Conclusão de Curso: Cuiabá, 2009.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social – 5º edição – São Paulo: Cortez, 2008.



# **A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COM FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA**

Jaíne de PROENÇA \*

Laís Vila Verde TEIXEIRA \*\*

Nayara Hakime Dutra OLIVEIRA \*\*\*

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo visa apresentar elementos importantes acerca da dimensão socioeducativa do Serviço Social na atuação com famílias, bem como mostrar qual o direcionamento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo que a profissão adotou para a atuação, em consonância com o Projeto Ético-Político Profissional, visando à construção da autonomia e emancipação das famílias, por meio de um trabalho que considera o humano-genérico e suas múltiplas expressões na sociedade.

A discussão acerca da dimensão educativa do Serviço Social perpassa todo o processo do Movimento de Conceituação e é uma temática que está em ascensão atualmente devido às transformações societárias que vêm ocorrendo tanto na esfera das famílias, em relação às diversas configurações familiares, as alterações na Política Social que coloca a família como centralidade nas ações profissionais, como também no próprio repensar da atuação profissional, que está intimamente ligada à proposta de emancipação dos sujeitos sociais, por meio de um trabalho que articule a participação e a mobilização desses sujeitos na busca da efetivação dos seus direitos, todavia, já garantidos constitucionalmente, tornando-os protagonistas e sujeitos de sua própria história.

O assistente social, nesse processo, possui um papel de facilitador e mediador entre os seus usuários e a busca pela efetivação dos direitos, e, enquanto intelectual orgânico, construir estratégias de enfrentamento para tal conquista.

## **A ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL COM FAMÍLIAS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA**

A partir da ascensão da Ditadura Militar, em 1964, as mudanças provocadas ocorreram tanto na esfera pública quanto na esfera privada. A família como instituição histórica, dinâmica, social e dialeticamente construída, tem encontrado diversos desafios que as colocam à prova de sobrevivência nesta sociedade, visto que, tais transformações (econômicas, políticas, sociais), provocaram um recuo ao acesso a direitos sociais, rebatendo fortemente na mesma.

As fortes exigências do mercado, a responsabilização da família por parte do Estado através das Políticas Públicas e Sociais, a generalização das expressões sociais tais como violência, pobreza, desemprego, precarização do trabalho, da saúde, da moradia, dificuldade no

---

\* Graduanda em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Franca/SP, e-mail: lais.vilaverde@gmail.com

\*\* Graduanda em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Franca/SP, e-mail: jaineproenca@yahoo.com.br.

\*\*\* Professora Doutora do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Franca/SP, e-mail: nayarahakime@gmail.com.

atendimento a serviços de proteção social, falta de infraestrutura (física, social e econômica), enfim, tantas outras expressões têm provocado uma fragilização no seio familiar, deixando-a em estado de abandono ou dependência do Estado.

Nesse cenário, a família é concebida como uma forte instituição, pois, além de ofertar mão-de-obra ao mercado, transmitem valores, cultura, próprios da atual sociedade, contribuindo para a perpetuação da ideologia dominante, possuindo função primordial de proteger seus membros, sendo partícipe, portanto, da reprodução social.

Mesmo a família cumprindo sua função social, o Estado não a tem amparado de forma concretamente eficiente, que, como dito anteriormente, as políticas sociais tem sofrido um recuo quanto ao atendimento e eficácia.

Alguns fatores se fazem importantes elencar para que tenhamos uma visão do que mudou em nossa sociedade e que interferem de forma direta ou indireta nas famílias, tais como: ruptura do modelo tradicional de família; a legalização do divórcio; novas configurações familiares; a inserção e desvalorização da mulher no mercado de trabalho; a falta de acesso às políticas públicas, às escolas, e a condições dignas de sobrevivência; a má remuneração pela mão-de-obra feminina, não podendo ela deixar de cumprir suas funções de dona de casa, mãe, esposa e profissional. Tais transformações são características particulares de um Estado mínimo, que a partir de 1990, tem sido regido pela lógica do Neoliberalismo, e pela globalização econômica, que “afirma a integração dos mercados mundiais através da internacionalização da economia e do capital.” (JOSÉ FILHO, 2002, p. 45), eliminando, portanto, o caráter intervencionista do Estado.

Uma das formas mais utilizadas é a rede de solidariedade que existe nos bairros e entre os parentes, tendo dessa maneira, a quem a família possa recorrer nos momentos de dificuldade. A fim de exaltar essa estratégia de sobrevivência, a política pública tem colocado a família em lugar central por ser considerado espaço privilegiado para a socialização de seus membros, responsabilizando-a também pela convivência comunitária de seus membros. Essa questão é fortemente abordada na Política Nacional de Assistência Social de 2004 (PNAS).

Essa nova ordem mundial vai interferir de alguma forma na família e em seu processo histórico, já que esta instituição perpassa a dinâmica da sociedade, sendo determinadas novas configurações familiares, condicionadas pelas necessidades que a sobrevivência exige.

Diante dos novos modelos familiares, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Síntese dos Indicadores Sociais nos fala que

Os padrões de formação, dissolução e reconstituição da família tornam-se cada vez mais heterogêneos e seus limites mais ambíguos. [...] o casamento tornou-se menos central na conformação da vida das pessoas, [...] as uniões consensuais aumentaram e, em alguns países, já existe o reconhecimento legal dos casais homossexuais. Os aumentos das separações conjugais e dos divórcios levaram à formação de novos arranjos familiares. Quando os indivíduos separados ou divorciados iniciam uma nova união, formam um novo arranjo denominado “famílias reconstituídas”, especialmente no caso da presença de crianças. (2010, p.98)

A família é responsabilizada por diversos papéis: educação, socialização do indivíduo, cuidado com seus membros, transmissão de valores, entre outras responsabilidades que são inseridas na chamada Matricialidade Sociofamiliar. De um lado, vemos que o fator renda é determinante em matéria de garantir à família o acesso a bens e serviços para a reprodução da sociedade, sendo este fator também um indicador para traçar o perfil socioeconômico das famílias brasileiras. Entretanto, do outro lado, a proteção da família tem sido alvo de discussão, pois a realidade tem dado, cada vez mais, sinais de penalização e desproteção das famílias. Para isso, a Matricialidade Sociofamiliar passa a ser destaque na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que está:

[...] ancorada na premissa de que a centralidade da família e a superação da focalização, no âmbito da política de Assistência Social, repousam no pressuposto de que para a família prevenir, proteger, promover e incluir seus membros é necessário, em primeiro lugar, garantir condições de sustentabilidade para tal. Nesse sentido, a formulação da política de Assistência Social é pautada nas necessidades das famílias, seus membros e dos indivíduos. (PNAS online, 2004)

Mesmo com essa definição, a análise de totalidade nos permite apreender que não é bem assim que a política se efetiva. A proteção às famílias oferecida na política não abrange por completo nem ao menos as necessidades mínimas da mesma.

A política neoliberal tem a característica central de não interferir diretamente na superação da pobreza, pelo contrário, cria mecanismos para que ela se perpetue, visto que a pobreza é inerente ao modo de produção capitalista. Frente a isso, a Estado toma a postura de mero “fiscalizador”, como nos afirma a crítica de José Filho em relação aos princípios neoliberais e a postura do Estado,

[...] Esse novo conjunto de princípios preconizou a intervenção do governo de maneira indireta na economia, uma vez que não havia possibilidade de uma disciplina de mercado quando este flutuava de acordo com a lei da oferta e da procura. [...] Outra questão fundamental foi a postura assistencialista do poder público. Os expoentes do neoliberalismo acreditavam que a sociedade civil deveria buscar soluções para seus problemas, e não o Estado. A este caberia apenas a tarefa de garantir o bem comum e o equilíbrio social. (2002, p. 44)

A justificativa do Estado para a concessão dessas políticas, frente às exigências da política mundial, é que a família não é capaz de prover a sua manutenção. A expansão dos programas de transferência de renda, como o Bolsa Família e o BPC – Benefício de Prestação Continuada, entre outros de âmbito estadual e municipal, tem levado muitas famílias para o mercado informal, onde “[...] observa-se um aumento significativo das chamadas ‘outras fontes’ em detrimento dos rendimento de trabalho e de aposentadoria e pensões”. (IBGE, 2010, p. 100), visto que tais programas não proporcionam condições de vida em que a família possa ao menos manter a subsistência de seus membros.

Podemos perceber que a família tem sido alvo de preocupação de muitos órgãos governamentais nacionais e internacionais. Porém, vemos um distanciamento entre as políticas e a reais condições da família, ou seja, falta uma articulação dos instrumentos legais para colocar a família como eixo norteador das políticas sociais, a fim de apoiar-as e fortalecê-las em seu cotidiano. Portanto, a política de assistência tem papel fundamental na “emancipação” das mesmas, enquanto sujeito coletivo.

A família no século XXI ainda traz consigo essa ideologia de família nuclear, mesmo não correspondendo a toda sociedade, é esse o modelo que veio e vem sendo reproduzido nas relações sociais.

A família nuclear moderna surge como uma categoria interpretativa, como um tipo ideal que num determinado período permitiu a compreensão do real. Nessa concepção, todos os arranjos familiares que se encaixavam dentro deste modelo eram considerados como famílias ‘boas’, ‘certas’. ‘estruturadas’, sendo que todos os arranjos que não se enquadravam, constituíam-se em disfunções do sistema ou simplesmente em famílias desorganizadas e /ou desestruturadas. (CALDERÓN; GUMARÃES, 1994 p. 24 apud SILVA, 2001, p. 37)

No Brasil, especificamente, essa ideologia também é disseminada. No decorrer da história, o país sofreu significativas mudanças no seu processo de modernização, fato que proporcionou um novo padrão demográfico para sua realidade. Muitas foram as transformações

sociais e econômicas ocorridas no Brasil, como nos anos 1960 e 1970 com declínio da fecundidade devido a descoberta de métodos contraceptivos e a lei que legaliza o divórcio, onde influenciou significativamente no tamanho das famílias e nas suas composições.

Essas mudanças contribuíram para com o surgimento de novas configurações familiares aos quais são distintos do modelo de família burguesa – nuclear, e assim a família brasileira ganha uma nova realidade na sua organização. Portanto, “não é possível falar de família, mas sim de famílias”, a fim de incorporar dentro desta concepção os diferentes arranjos familiares existentes em nossa sociedade. (SILVA, 2005, p. 21)

Com vista nessas considerações, não se pode mais remeter às famílias a um único modelo, caracterizando as que não são nucleares como “erradas ou desestruturadas”. “É necessário pensar a família, reaprender o que significa ser família, entender que ela possui suas especificidades e suas complexidades”. (OLIVEIRA, 2009, p. 71), ou seja, superar a visão burguesa do que é a família.

A essência de uma família não está na lógica ao qual dita o sistema de produção capitalista, mas, como afirma Mário José Filho, a “família é o primeiro ponto de referência social que o indivíduo tem, e é dentro dela que ele recebe a proteção e os cuidados necessários para o seu desenvolvimento”. (2002, p. 34).

Diante disso, entende-se que, mesmo com as grandes mudanças nas configurações das famílias, a ideologia dominante ainda repercute nas relações sociais. E para isso faz-se necessário compreendê-la através de suas próprias vivências e não através de uma idealização de família, a qual se distancia do real concreto.

## **A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL COM FAMÍLIAS**

Desde seu surgimento, até sua atual forma de se organizar, as famílias vêm sofrendo processos de transformação em sua organização e composição, sendo que isso se deve às grandes mudanças ocorridas na sociedade no âmbito da sua estrutura econômica, dos processos de trabalho e das relações sociais em geral.

Esse processo de modificação no cenário social trouxe consigo a imposição de novas tarefas às famílias, ocorrendo muitas vezes seu empobrecimento, fragilização dos vínculos familiares e inclusive a falta de políticas sociais que atendessem as mesmas, e por isso sua constante presença nos serviços sociais. Tais impactos exigiram respostas do Estado, respostas estas que visassem pleno desenvolvimento da família e dos indivíduos. E neste trabalho, muitos profissionais se fazem presentes, inclusive o profissional de Serviço Social.

O Serviço Social, tendo por base uma atuação interventiva e educativa, possui referencial teórico para trabalhar com famílias que se encontram em vulnerabilidade social. Para tanto, o trabalho do Serviço Social com famílias veio também se modificando e criando novas formas para uma melhor atuação com as mesmas. Mas infelizmente, se vê programas de assistência às famílias que são ainda muito retrógrados, pautados no paradigma consenso/coerção norteadas por uma visão conservadora da família e funcionalista da sociedade.

Mesmo não atingindo em grande escala às exigências da profissão quanto ao trato com famílias, sendo elas “relacionadas à necessidade de consolidação do atual projeto ético-político da profissão, de qualificação das ações profissionais nessa área, além da afirmação do espaço do Serviço Social num campo cada vez mais disputado por outras profissões” (MIOTO, 2002, p. 2 apud SILVA, 2005, p.55) não há como desconsiderar que os profissionais de Serviço Social são os únicos que sempre colocam as famílias com centralidade em suas intervenções.

É importante ainda lembrar-se da grande deficiência que marca as políticas e os

serviços sociais dirigidos às famílias, que não são construídos com a finalidade de emancipação das famílias, mas para que as mesmas se tornem dependentes destes programas.

Portanto, é colocado a categoria profissional o desafio de enfrentar o caráter de funcionalidade presente ainda na intervenção, buscando referenciais que se norteiam pela perspectiva crítica e por um trabalho qualificado, principalmente no que tange a atuação junto às famílias.

Na intervenção profissional é importante salientar que o assistente social ao realizar o trabalho com famílias precisa estar ciente da sua nova configuração e, na perspectiva dos direitos e da cidadania proposta no Código de Ética Profissional do Serviço Social de 1993 como orientador das ações profissionais.

Entretanto, encontramos ainda no trabalho com famílias, mesmo após a renovação do Serviço Social e com o novo código de Ética Profissional, onde se “rompe” com o conservadorismo, ações profissionais com caráter único de repasse de informações, com o olhar voltado para os indivíduos, analisando-o de forma desconexa com a realidade, ou seja, não fazendo uma análise de totalidade. Essa postura do assistente social não leva às famílias uma proposta de democratização e de consciência crítica, mas, se constituindo em uma intervenção de caráter conservador, pontual e incipiente advindos do paradigma consenso/coerção.

Acerca da atuação profissional é necessário recuperar o conceito de família, visto que a pós-modernidade permitiu o surgimento de novas configurações familiares, o que exige do profissional a superação da visão burguesa de família. Entretanto, ainda possui muitos trabalhadores sociais que tem essa visão de família incutida em sua atuação, o que acaba por dificultar o trabalho com a família vivida no cotidiano.

## **A PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA NO TRABALHO PROFISSIONAL**

A ação socioeducativa é um processo educativo no qual sempre esteve presente nas praticas profissionais dos assistentes, ou seja, ela é desenvolvida desde a gênese da profissão, sua prática surge devido ao agravamento das expressões da Questão Social, ou seja, ela se fundamenta na contradição entre Capital e Trabalho. Com relação a isso, afirmam Cardoso e Maciel (2000, p. 142) que “[...] a profissão se institucionaliza e se desenvolve na sociedade capitalista como ação de cunho socioeducativo, inscrita no campo político-ideológico, nos marcos institucional das políticas públicas e privadas”. (MIOTO, 2009, p. 2)

O caráter educativo do trabalho profissional é materializado por meio das intervenções profissionais, sendo um trabalho que afeta nas concepções, comportamentos e representações dos indivíduos em relação ao Estado, Sociedade e a si mesmo.

Mas seu direcionamento antes de ser voltado para práticas educativas condicionadas à emancipação do indivíduo e para a construção de sujeitos de direitos, que é o objetivo atual dessas práticas, buscava o “ajustamento” dos indivíduos na sociedade, ou seja, era direcionado a “engaiolar” os indivíduos em um padrão de vida e sociedade, reprimindo qualquer desejo de se libertar dos padrões sociais.

As ações profissionais do Serviço Social em sua gênese eram conduzidas por tendências conservadoras, que de acordo com a conjuntura que se vivia, buscavam disciplinar os indivíduos para o enquadramento social. A ideia que se tinha era a de higienização, psicologização ligados a moralidade da pessoa.

Na sua história, o Serviço Social utilizou em suas ações as propostas de Desenvolvimento de comunidade, ou seja, propostas que propunham integração e promoção social em prol do desenvolvimento do país, sendo elas uma forma de o Estado controlar a população para que

elas não fossem persuadidas pelos esquerdistas e também para que houvesse integração dessas comunidades na vida nacional visando também, contribuir para com o seu progresso.

Entretanto, o momento não foi somente de reprodução e legitimação da classe dominante, mas foi também aí o espaço que abriu caminhos para o sujeito coletivo.

É descobrindo a incoerência em que caímos que, se realmente humildes e comprometidos com sermos coerentes, avançamos no sentido de diminuir a incoerência. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético. (FREIRE, Paulo, apud ELIAS; OLIVEIRA, 2008, p. 73).

Simultâneo a esses acontecimentos, houve a aproximação dos assistentes sociais do Brasil com a educação emancipadora, por meio das obras de Paulo Freire, ainda dentro do desenvolvimento de comunidade, as quais traduziam muitas ideias de Antônio Gramsci, um dos expoentes no estudo sobre a Educação. Ao mesmo tempo em que as práticas interventivas foram sendo criadas e recriadas na trajetória da profissão, as práticas educativas também caminharam no mesmo sentido.

Também neste momento se iniciou um grande marco da profissão, que foi o Movimento de Reconceituação o qual trouxe à tona as discussões que deram início ao repensar da profissão, tendo como contribuição e fundamento para muitos profissionais as orientações marxistas, o que os motivou a optar pela luta a favor da classe trabalhadora. Tais acontecimentos deram início a construção de um saber e fazer profissional inteiramente novos, incorporando ideias de transformação social, emancipação dos indivíduos, liberdade e igualdade opostos a ordem estabelecida.

Nas palavras de Miotto, “[...] no momento em que a profissão se redefine a partir do paradigma crítico-dialético e constrói seu projeto ético-político, afirma-se um novo princípio educativo.” (2009, p. 2). Ou seja, as ações socioeducativas, neste cenário adotam uma perspectiva bem diferente, sua nova proposta de pedagogia libertadora, ilumina as ações profissionais para atuarem de forma a despertar a consciência crítica dos sujeitos, e lutarem por seus direitos e pela ampliação da democracia, enquanto cidadãos. O Serviço Social com os olhos voltados para a utopia de uma nova ordem societária compreende que não há como existir emancipação humana dos sujeitos sociais dentro de uma sociedade de classes, pois a desigualdade social é inerente e necessária nesta ordem e que o possível naquele momento era lutar pela emancipação política dos indivíduos, o que nada mais é que a plena efetivação dos direitos sociais.

Deste modo, identifica-se neste cenário de luta e de gênese de uma nova identidade e auto-imagem da profissão, uma nova configuração do trabalho socioeducativo desempenhado pelo Serviço Social, onde

[...] a “ação de cunho socioeducativo” refere-se a uma ação ampla junto aos sujeitos e que está inscrita na “dimensão social da profissão, incidindo no campo do conhecimento, dos valores, dos comportamentos, da cultura e produzindo efeitos reais na (re)produção da vida” dos sujeitos apesar dos seus “resultados nem sempre se corporificarem como coisas materiais”. (IAMAMOTO, 1999, p. 67)

## **O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO E A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA**

O Projeto ético-político profissional é resultado de anos de lutas e discussões da categoria profissional, é uma conquista, um avanço para a categoria que tanto lutou durante o Movimento de Reconceituação e ainda hoje luta para sua plena efetivação. A Liberdade, a Justiça Social, vinculados à democracia são os principais valores ético-políticos materializados no Código de Ética do Serviço Social, que dão direcionamento para a atuação profissional.



Discutir sobre o trabalho socioeducativo em consonância com o projeto ético-político profissional tende a atender as demandas das classes subalternas, com vista à emancipação, autonomia dos indivíduos, num processo de construção social, visando a formação do sujeito coletivo, “na qual a educação é entendida como a possibilidade de despertar a consciência crítica dos sujeitos, procurando desenvolver a conquista pela cidadania e desencadear o processo de transformação social (GUIMARÃES, 1990).

Como já dito, o trabalho socioeducativo pode ser regido por princípios moralizantes, que visam o enquadramento do indivíduo na sociedade por meio do processo de consenso/coesão, ou por tendências emancipadoras, que buscam responder aos princípios contidos no Projeto ético-político profissional, ou seja, por uma perspectiva crítica da realidade.

As ações de natureza educativa requer do profissional trabalhar objetivando a apreensão crítica da realidade por parte dos sujeitos, pois educação é um meio de conferir liberdade aos mesmos, propiciando também a consolidação dos seus direitos, da justiça, autonomia e democracia. Atuar como educador social requer um compromisso com a classe trabalhadora, na busca incessante pela transformação da sociedade, que está contido no Código de Ética Profissional.

A prática educativa ganha relevância a partir do momento em que se apresenta como a esfera profissional de relativa autonomia no processo de construção da hegemonia na sociedade capitalista, pois pode contribuir com a instrumentalização política das lutas das classes subalternas ou dominantes pela hegemonia de sua classe. (ELIAS e OLIVEIRA, 2008, p. 77).

Assim, podemos compreender, por meio desta análise, que o Serviço Social, ao atuar diretamente na manutenção da força de trabalho e também ao interferir na reprodução sociopolítica e ideopolítica dos trabalhadores, por meio das práticas educativas, se consolida como um trabalho especializado, sendo assim um intelectual que é colaborador na construção de consensos entre os indivíduos sociais, tanto para reforçar a hegemonia vigente, quanto para criar um cenário de contra hegemonia na vida da sociedade.

Com tudo, não podemos culpabilizar os profissionais pelas múltiplas barreiras que o seu trabalho enfrenta na atual conjuntura. O desenvolvimento das atividades dos assistentes sociais está à mercê de um ordenamento do capital, ou seja, os assistentes sociais são contratados para suprir uma demanda institucional que é devastadora, que quase sempre engole toda sua rotina de trabalho, não possibilitando que este possa ir além da imediaticidade dos fatos.

O uso da mediação como instrumental será de fundamental importância na atuação sobre a perspectiva socioeducativa. É ela que possibilitará ao profissional uma visão de totalidade, ou seja, um olhar amplo sobre a realidade que chega, avançando a pseudoconcreticidade da realidade apresentada, e podendo assim atuar de maneira mais próxima da realidade concreta, tanto com sua capacidade de intervir sobre o real, quanto de educador social.

As práticas socioeducativas se fazem assim presentes em todo momento da atuação profissional, tanto no plantão, no processo de intervenção, quanto na orientação e acompanhamento dos indivíduos, grupos e famílias, ou seja, as ações profissionais são permeadas de tendências educativas, as quais direcionam, por meio de políticas sociais, a garantia de acesso aos direitos sociais. Nas palavras de Lima, as práticas socioeducativas, em consonância com o projeto ético-político profissional, podem

contribuir para o fortalecimento de processos emancipatórios, nos quais há a formação de uma consciência crítica dos sujeitos frente à apreensão e a vivência da realidade, sendo ela, também facilitadora de processos democráticos, garantidores de Direitos e de relações horizontais entre profissionais e usuários, ao mesmo tempo que projeta a sua emancipação e a transformação social. (2006, p. 137).

Portanto, os desafios são grandes, as possibilidades restritas, estamos nadando contracorrente da ordem vigente a favor de uma sociedade mais humana. A atual conjuntura se apresenta com muitos desafios políticos, éticos e profissionais para o Serviço Social, mas na crença de que o caminho se faz ao caminhar, entendemos que os profissionais estão caminhando e ao mesmo tempo construindo novos saberes, novas formas de olhar o mundo, novas maneiras de atuação, etc.

## **A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL COM FAMÍLIAS NA ÓTICA SOCIOEDUCATIVA**

Diante dessa conjuntura, o Serviço Social, portanto, construiu um arcabouço teórico-metodológico e ético-político capaz de atuar com famílias, dentro da ótica neoliberal capitalista. Apesar de a profissão ter passado por todo um processo de reconceituação, ainda encontramos profissionais que atuam na ótica do paradigma consenso/coerção, o que não permite atuar com a família em sua totalidade enquanto sujeito social, mas apenas enquanto fragmento da sociedade que nela deve ser enquadrado.

Em decorrência disto, o trabalho socioeducativo desenvolvido pelo Serviço Social visa trabalhar a família em sua totalidade, enquanto sujeito histórico, social e dinâmico, dentro de uma ordem societária que está em constante transformação.

O profissional de Serviço Social, sendo ele capacitado para realizar uma atuação interventiva e educativa, é habilitado para o trabalho com famílias que se encontram em vulnerabilidade social, por possuir referencial teórico que possibilita um trabalho através de medidas socioeducativas.

O trabalho socioeducativo com famílias tem como premissa levá-las a sua emancipação política, que, visto as contradições do sistema capitalista, não permite que a emancipação humana seja alcançada, mas, mesmo assim o trabalho socioeducativo não a pode deixar de lado, já que é por esta emancipação humana que devemos lutar também. Como nos diz Silva,

[...] as ações socioeducativas dos assistentes sociais com famílias são entendidas como processo contínuo e permanente, nos quais os usuários do serviço social constroem uma consciência crítica sobre si mesmo e sobre a realidade, para nela atuarem de forma transformadora. (2005, p. 6)

Com esta nova perspectiva de trabalho social com famílias, as ações do assistente social devem se nortear pela busca da autonomia política através do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, do pensamento crítico de forma a gerar o sujeito coletivo.

Diante disso, é imprescindível que o profissional adote esta nova configuração do trabalho socioeducativo, que por sua vez, tem uma proposta de rompimento com as perspectivas conservadoras em consonância com o código de Ética Profissional, pelo fato de que ainda encontramos ações com caráter de mero repasse de informações, de forma individualista, subtraída de uma visão de totalidade, sendo que esta postura não consegue suprir a proposta de democratização e de consciência crítica proposta no trabalho socioeducativo.

Assim, como diz Iamamoto (1997 apud LIMA, 2006, p. 16):

[...] o caráter socioeducativo da intervenção profissional dos assistentes sociais pode ser revestido tanto por tendências conservadoras advindas do paradigma do “consenso/coerção”, como por tendências pautadas no pensamento crítico-dialético orientadoras do atual projeto ético-político profissional.

A perspectiva socioeducativa no trabalho com famílias visa atuar na ótica dos direitos

sociais das mesmas, buscando objetivar que são sujeitos de direitos que atuam e participam para a construção da cidadania, além de buscar o tratamento de suas fragilidades, qualidade de vida, fortalecimento das relações internas, visando sempre à emancipação da família e desenvolvimento da mesma junto à comunidade/sociedade, etc. Este trabalho visa também à proteção das famílias, considerando sempre sua diversidade e particularidade.

[...] o trabalho socioeducativo tem como diretriz aquelas famílias que se encontram em situação de risco, [...], também famílias com dificuldades de inclusão nos serviços oferecidos (educação, saúde, dentre outros), com o intuito de incentivar a participação junto à sociedade, desenvolver habilidades para esta participação. (GONÇALVES; SOUSA; FILHO, 2011, p.11)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas, pode-se afirmar a relevância que o trabalho socioeducativo do Serviço Social com famílias possui. Por ser uma instituição que recebe os reflexos de toda a contradição da sociedade, e, portanto, vulnerável aos males trazidos pela pós-modernidade, a família necessita de um olhar privilegiado tanto da sociedade, quanto do Estado que tem a responsabilidade de oferecer proteção integral as famílias.

Considerando esta necessidade apresentada, o Serviço Social é uma categoria profissional que possui capacidade e competência suficiente para promover ações profissionais que vise o bem estar das famílias na ótica da garantia de direitos, já que o mesmo é habilitado para o trato com famílias em vulnerabilidade social por possuir referencial teórico que possibilita este trabalho através de medidas socioeducativas.

A fim de obter sucesso no trato com famílias, as medidas socioeducativas devem permear toda a atuação profissional, tendo como norte os pressupostos contidos no projeto ético-político do Serviço Social, objetivando a incidência de sujeitos de direitos, da emancipação das famílias, do seu desenvolvimento e proteção, e também, assim como Paulo Freire nos coloca, buscar despertar a consciência crítica dos sujeitos, na luta pela conquista da cidadania, o qual desencadeia no processo de transformação social.

Portanto, através da realização da pesquisa “A atuação profissional do Serviço Social com as famílias: uma análise da perspectiva socioeducativa”, tem-se uma busca de aprofundar a temática Família e o trabalho socioeducativo do Serviço Social, aonde virá a contribuir para com o arsenal teórico-metodológico da profissão, promovendo um debate acerca do mesmo.

Desta forma, podemos concluir que o trabalho com famílias exige ser contínuo, processual e sistemático, ou seja, ele deve ser desenvolvido com preparação prévia, onde o profissional deve estabelecer um compromisso com os seus usuários, lembrando que a perspectiva socioeducativa do trabalho com famílias requer também a interdisciplinaridade, ou seja, a participação de profissionais de outras áreas que tenham objetivos em comum de transformação social e política dos indivíduos.

Sem mais, o trabalho socioeducativo tem como premissa desvelar junto aos usuários esta realidade cotidiana alienante, que, muitas vezes, prende e impede os profissionais de vislumbrar novas propostas de enfrentamento e fortalecimento das famílias. Por isso, o trabalho coletivo entre equipe interdisciplinar e família, tem papel fundamental para as ações interventivas, a fim de que os objetivos traçados de emancipação política e efetivação de direitos das famílias sejam alcançados, de forma a construir coletivamente a consciência crítica dos indivíduos, tendo por base a projeto ético-político profissional para sustentar as ações profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado; tradução Walter José Evangelista, Maria Laura Viveiros de Castro ; introdução crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. - Rio de Janeiro : Graal, 2001.

ALVES, A. C.; FELICIANO, C. M. **A priorização do atendimento à família nos setores público e privado**. Franca, 1996. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de História, Direito e Serviço Social para obtenção do título de bacharel em Serviço Social. Orientador: Profº Drº Pe. Mário José Filho.

ELIAS, W. F.; OLIVEIRA, C. A. H. S. de. As diferentes configurações da dimensão socioeducativa do Serviço Social brasileiro na sua trajetória histórica profissional. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v.17, n.2, p.61-83, 2008.

GONÇALVES, L. C.; SOUSA, M. A. L. de.; FILHO, Profº Drº M. J. **O Trabalho com Famílias na Política Nacional de Assistência Social** (PNAS). 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comunicação Social**, 2006. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticiavisualiza.php?id\\_noticia=774](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticiavisualiza.php?id_noticia=774). Acesso em 16 de abr de 2012.

JESUS, C. da S. de. **O Serviço Social e as ações sócio-educativas com famílias: um estudo sobre as publicações dos assistentes sociais**. 2005. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Florianópolis: UFSC/CSE/PGSS, 2005. Orientadora: Regina Célia Tamaso Mioto.

JOSÉ FILHO, M. **A família como espaço privilegiado para a construção da cidadania**. Série Dissertações e Teses 5. Franca : UNESP-FHDSS, 2002, 158 p.

LIMA, T. C. S. de. **A intervenção profissional do Serviço Social no contexto da cidadania e dos direitos**: pensando as ações socioeducativas. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de bacharel em Serviço Social, 82p. Orientado pela Profª Drª Regina Célia Tamaso Mioto. Florianópolis: 2004.

\_\_\_\_\_. **As ações sócio-educativas e o projeto ético-político do Serviço Social**: tendências da produção bibliográfica, 2006, 172f. Orientadora: Profª Drª Regina Célia Tamaso Mioto. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Florianópolis: UFSC/CSE/PGSS, 2006.

MARTINELLI, M. L. (org). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo. Veras: 1999.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. **Política Nacional de Assistência Social** (PNAS, 2004). Disponível em <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial>>. Acesso 2012.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios. São Paulo. Cultura Acadêmica: 2009.

PNAS. Política Nacional de Assistência Social, 2004. Disponível em <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/PNAS.pdf/view>>. Acesso em 15 de jul de 2013.

SALES, M. A.; MATOS, M. C. de.; LEAL, M. C. (org). Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: **Política Social, Família e Juventude**: uma questão de direitos. 2.ed. São Paulo: Cortez, p 43-60, 2006.

SILVA, L. M. **SERVIÇO SOCIAL E FAMÍLIA**: A legitimação de uma ideologia, 2ª ed, São Paulo: Editora Cortez, 1984.

## DO LADO DE LÁ: ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS QUE ATUAM COM JOVENS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Jaqueline Conceição da SILVA\*

A realidade dos dados expostos coloca em evidência mais um de nossos esquecimentos. Jovens só aparecem na consciência e na cena pública quando a crônica jornalística os tira do esquecimento para nos mostrar um delinquente, ou infrator, ou criminoso; seu envolvimento com o tráfico de drogas e armas, as brigas das torcidas organizadas ou nos bailes da periferia. Do esquecimento e da omissão passa-se, de forma fácil, à condenação, e daí medeia só um pequeno passo para a repressão e punição. (WAISELFIS, 1998, p. 5).

### INTRODUÇÃO

No final dos anos 2005, foi lançado o Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo, o objetivo do Mapa era identificar na Cidade o perfil da juventude: índices demográficos juvenis por territórios, práticas culturais e de lazer, a relação Emprego X Desemprego, escolaridade, maternidade/paternidade juvenil. A metodologia empregada para a construção do mapa foi criar zonas homogêneas que superassem a divisão administrativa da Cidade, considerando a diversidade que um mesmo distrito pode apresentar; dessa maneira, o mapa criou 5 Zonas Homogêneas, considerando cinco critérios: educação, trabalho, lazer, cultura, saúde e organizou os territórios juvenis da cidade a partir desses cinco critérios.

Os índices de privação expressos no Mapa da Juventude, consideram se há trabalho, equipamentos públicos e espaços de lazer e cultura, acesso a escola e a serviços de saúde, e garantia de mobilidade urbana. Outro fator que atuou sobre a elaboração dos índices é a presença de famílias chefiadas por jovens com os dois membros (paterno e materno) ou só com um membro (materno ou paterno). Nenhuma Privação Juvenil indica que todos os direitos e acessos estão garantidos, Muito Baixa Privação Juvenil indica ausência de espaços de lazer, Baixa Privação Juvenil indica a ausência de espaços de lazer e dificuldade de mobilidade, Média Privação Juvenil indica a ausência de espaços de lazer e cultura, dificuldade de mobilidade, falta de trabalho na região e a presença de famílias chefiadas por jovens, a Alta Privação Juvenil indica a ausência ou a dificuldade em acessar os indicadores, e aponta que a cada dez famílias 6 são chefiadas por jovens.

Outro estudo produzido em 2004, intitulado Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo, tem por objetivo identificar a vulnerabilidade social dos setores da cidade.

Por vulnerabilidade social entendemos a ausência dos direitos sociais básicos em forma de políticas sociais como moradia, saneamento básico, educação, saúde, transporte, lazer, cultura, trabalho, a ausência de um ou mais de um desses direitos indica o nível de vulnerabilidade social de uma região. Cabe salientar, que é preciso também verificar três outros aspectos ao mensurar a vulnerabilidade de uma determinada população ou de uma região da Cidade ou do país, no caso da Cidade de São Paulo, e especificamente dos jovens moradores dessa cidade, estamos considerando a mortalidade juvenil, os índices de criminalidade juvenil e o índice de maternidade/paternidade juvenil, seguido por lares chefiados por jovens.

---

\* Pedagoga. Mestranda do Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Membro do Observatório Popular de Direitos. Email:jaquec@hotmail.com

Neste estudo, queremos compreender de que maneira a vulnerabilidade social atinge os jovens e como o poder público atua nessa margem de vulnerabilidade através das organizações não governamentais, garantindo assim, a superação da vulnerabilidade social expressa na violência e na privação de direitos.

A Cidade de São Paulo possui 1635 instituições conveniadas como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, possuem as condições de oferecerem serviço de atendimento socioeducativo à jovens através de convênio com empresas e poder público.

Dessas 1635 organizações, 93 atuam em projetos diretamente voltados para jovens de 15 a 24 anos. O Plano Nacional da Juventude estipula que as intervenções locais, devem privilegiar as características dos municípios e regiões. Na Cidade de São Paulo, o foco da intervenção das organizações é a qualificação e inserção profissionais desses jovens.

Vale a pena ressaltar, que uma parte significativa dos jovens em situação de vulnerabilidade, na Cidade de São Paulo, não são contemplados por tais ações, uma vez que são jovens com baixíssima escolaridade ou analfabetos, e envolvidos com o ciclo da violência, ou seja, atuam em subempregos, trabalham de biscates ou em pequenas funções para o crime organizado, e já são pais e/ou mães.

O perfil dos jovens atendidos por tais organizações, é o de jovens com vínculo familiar e comunitário, escolaridade compatível com idade e ainda não possuem filhos. O que torna a inclusão dos jovens em situação de altíssima vulnerabilidade, difícil de ser resolvida, uma vez que existem poucos programas e projetos voltados para esse público. Por inclusão, compreendemos o acesso aos serviços sociais básicos como educação, moradia, saúde, assistência social, transporte, cultura e lazer; oferecidos gratuitamente pelo Estado direta ou indiretamente.

O Mapa da Violência de 2012, indica que a cada dez jovens mortos nas grandes metrópoles, 8 são vítimas de armas de fogo e 2 vítimas de trânsito. Sendo que dos 8 assassinados, todos são negros, e dos 2 que são vítimas de trânsito 1 é negro.

Se considerarmos, as condições precárias de vida numa Cidade como São Paulo, que possui o custo de vida mais alto de todo o território nacional, o número de jovens fora da escola e desempregados, infere diretamente nos índices de violência juvenil.

A seguir, vamos discutir os dados referentes às organizações não governamentais que atuam na Cidade de São Paulo em ações voltadas para jovens de 15 a 24 anos.

## **CARACTERIZAÇÃO**

O número total das organizações não governamentais que atuam com jovens de 15 a 24 anos na Cidade de São Paulo é 93 divididas entre as cinco regiões da Cidade de São Paulo.

Cerca de 62% dos projetos, atendem jovens de 15 a 24 anos, 72% das organizações tem como temática a qualificação e inserção profissional (ao mesmo tempo que também atuam com lazer, sexualidade, cultura e educação); 89% das organizações atendem jovens de ambos os sexos; 59% dos projetos e programas são financiados por dinheiro de capital privado, seguido por 30% que recebe dinheiro direto do poder público; e, 54% das instituições são de cunho religioso.

As tabelas a seguir, demonstram os valores totais.

Tabela 1. Faixa etária dos jovens atendidos

<b>Faixa Etária</b>	<b>Frequência Absoluta fi</b>	<b>Frequência Relativa %</b>
15-17	15	16%
15-18	15	16%
15-24	58	62%
16-24	3	3%
17-21	1	1%
18-24	1	1%
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa em Andamento pela PUC-SP “Formação de Jovens em Situação de Altíssima Vulnerabilidade Social: análise do trabalho desenvolvido pelas ONGs na Cidade de São Paulo, Silva (2013), autora: Jaqueline Conceição da Silva.

Tabela 2. Temáticas dos projetos das organizações não governamentais

<b>Temáticas dos Projetos</b>	<b>Frequência Absoluta fi</b>	<b>Frequência Relativa %</b>
Educação	6	6%
Cultura/Artes	3	3%
Profissionalização	37	40%
Sexualidade	1	1%
Educação/Cultura	10	11%
Educação/Profissionalização	23	25%
Educação/Lazer	1	1%
Cultura/Profissionalização	4	4%
Cultura/Lazer	4	4%
Profissionalização/ Sexualidade	3	3%
Lazer/Sexualidade	1	1%
<b>Total:</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa em Andamento pela PUC-SP “Formação de Jovens em Situação de Altíssima Vulnerabilidade Social: análise do trabalho desenvolvido pelas ONGs na Cidade de São Paulo, Silva (2013), autora: Jaqueline Conceição da Silva.

Tabela 3. Sexo dos participantes das organizações

<b>Sexo</b>	<b>Frequência Absoluta fi</b>	<b>Frequência Relativa %</b>
Masculino	1	1%
Feminino	3	3%
Misto	89	96%
<b>Total:</b>	<b>93</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa em Andamento pela PUC-SP “Formação de Jovens em Situação de Altíssima Vulnerabilidade Social: análise do trabalho desenvolvido pelas ONGs na Cidade de São Paulo, Silva (2013), autora: Jaqueline Conceição da Silva.

Em relação ao financiamento dos projetos e programas 59% dos recursos são oriundos da Parceria Público – Privado, sendo que 36% do setor privado se caracteriza como associações ou ordens religiosas.

Tabela 4. Origem do recurso que mantém os projetos e programas

Origem do recurso	Frequência Absoluta fi	Frequência Relativa %
Município	5	3%
Estado	1	0,5%
União	1	0,5%
Empresa	30	28%
Fundo Municipal da Criança e do Adolescente	3	2%
Parceria Público - Privado	54	59%
Total:	93	100%

Fonte: Pesquisa em Andamento pela PUC-SP “Formação de Jovens em Situação de Altíssima Vulnerabilidade Social: análise do trabalho desenvolvido pelas ONGs na Cidade de São Paulo, Silva (2013), autora: Jaqueline Conceição da Silva.

Tabela 5. Caráter da Pessoa Jurídica Mantenedora das Organizações

Origem Jurídica	Frequência Absoluta fi	Frequência Relativa %
Religiosa	34	36%
Não Religiosa	59	64%
Total:	93	100%

Fonte: Pesquisa em Andamento pela PUC-SP “Formação de Jovens em Situação de Altíssima Vulnerabilidade Social: análise do trabalho desenvolvido pelas ONGs na Cidade de São Paulo, Silva (2013), autora Jaqueline Conceição da Silva.

### ÁREA DE ATUAÇÃO;

Os distritos com mais organizações atuando nos território, estão localizadas na Zona Sul de São Paulo, e são regiões mais desenvolvidas em relação aos demais distritos localizados na mesma subprefeitura.

O distrito com mais organizações, é Cidade Ademar, com nove organizações, totalizando 10% do valor total de ong’s. O Distrito da Cidade Ademar fica na Subprefeitura da Cidade Ademar, no Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo(2004) se situa no Índice de Vulnerabilidade Social 7 (Alta Vulnerabilidade Social), e no Mapa da Juventude (2005), este distrito se localiza na Zona Homogênea 5 (Alta Privação Juvenil).

O segundo distrito com mais organizações é o Campo Limpo, também localizado na Zona Sul de São Paulo, totalizando sete organizações, um total de 7% das ong’s; este distrito fica na Subprefeitura do Campo Limpo, junto com os distritos do Capão Redondo, Jardim São Luís e Jardim Ângela. Segundo o Mapa da Inclusão/Exclusão Social (2004)se situa no Índice de Vulnerabilidade Social 8 (Altíssima Vulnerabilidade Social), e no Mapa da Juventude (2005), este distrito se localiza na Zona Homogênea 5 (Alta Privação Juvenil).

O terceiro distrito com mais organizações é o Santo Amaro, também localizado na Zona Sul de São Paulo, totalizando seis organizações, um total de 6% das ong’s; este distrito fica na Subprefeitura de Santo Amaro. Segundo o Mapa da Inclusão/Exclusão Social (2004)se situa no Índice de Vulnerabilidade Social 2 (Baixa Vulnerabilidade Social), e no Mapa da Juventude (2005), este distrito se localiza na Zona Homogênea 5 (Muito Baixa Privação Juvenil).

Embora, a Zona Sul, em termos de território físico, seja a maior região da Cidade de São Paulo, e os dados levantados demonstrem que 23% das organizações atuam nesta região, regiões como a Zona Leste, com os piores índices sociais da Cidade ou como a Zona Norte, onde



75% do seu território está localizado nos bolsões de alta e altíssima privação social, segundo o Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo (2004); os dados levantados nesta pesquisa demonstram que 77% dos territórios de alta e altíssima vulnerabilidade social da Cidade de São Paulo, estão sem nenhum tipo de intervenção sócio-juvenil, voltada para os jovens pobres e miseráveis, moradores destes território.

Veja os dados na tabela a seguir:

Tabela 6. Distribuição das organizações por distritos da Cidade de São Paulo

<b>Distrito</b>	<b>Frequência Absoluta (fi)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
Cidade Ademar	9	10%
Campo Limpo	7	7%
Santo Amaro	6	6%
Bela Vista	4	4%
São Luís	4	4%
Capão Redondo	4	4%
Jardim Ângela	3	3%
Cidade Dutra	3	3%
Bom Retiro	3	3%
Pinheiros	3	3%
Sé	3	3%
Consolação	2	2%
Vila Mariana	2	2%
Jaguará	2	2%
Jaçana	2	2%
Jabaquara	2	2%
Freguesia do Ó	2	2%
Tremembé	2	2%
Brasilândia	2	2%
Grajaú	2	2%
Ipiranga	2	2%
Pedreira	1	1%
Parelheiros	1	1%
Itaquera	1	1%
Guaianazes	1	1%
Ermelino Matarazzo	1	1%
São Mateus	1	1%
Cachoeirinha	1	1%
Socorro	1	1%
Tatuapé	1	1%
Aricanduva	1	1%
Água Rasa	1	1%
Penha	1	1%

Perdizes	1	1%
Cambuci	1	1%
Vila Sonia	1	1%
Butantã	1	1%
Barra Funda	1	1%
Vila Leopoldina	1	1%
Mooca	1	1%
Lapa	1	1%
Campo Belo	1	1%
Santa Cecília	1	1%
Morumbi	1	1%
Moema	0	0%
Santana	0	0%
Vila Maria	0	0%
Belém	0	0%
Vila Guilherme	0	0%
Vila Prudente	0	0%
Campo Grande	0	0%
Carrão	0	0%
Pirituba	0	0%
Cidade Tiradentes	0	0%
Perus	0	0%
Jaraguá	0	0%
São Lucas	0	0%
Total	93	100%

Fonte: Pesquisa em Andamento pela PUC-SP “Formação de Jovens em Situação de Altíssima Vulnerabilidade Social: análise do trabalho desenvolvido pelas ONGs na Cidade de São Paulo, Silva (2013), autora: Jaqueline Conceição da Silva.

## PROJETOS E AÇÕES DESENVOLVIDOS

Os dados levantados pela pesquisa, demonstram que os projetos e ações desenvolvidos, priorizam o setor de qualificação profissional e a inserção dos jovens participantes no mercado de trabalho.

Os projetos visam à formação prioritariamente no setor de serviços (assistente administrativo, atendente de telemarketing, recepcionista, vendedor, camareiro, garçom e outros) e no setor de alimentação (atendente de lanchonete, auxiliar de cozinha, padeiro, confeitiro, esfiheiro e outros).

Pode-se inferir que a opção por tais qualificações, seja uma forma de responder as demandas ocupacionais oriundas dos tipos de serviços comumente oferecidos na Cidade de São Paulo.

Os programas e projetos ligados a área de cultura e educação, estão circunscritos no campo da cultura hip-hop, atividades teatrais, reforço escolar e artes plásticas como o grafite. Os projetos sobre sexualidade são vinculados a uma organização não governamental, voltada especificamente para o público de homossexuais e visa a redução do número de contaminados por HIV, principalmente entre os jovens. Os projetos de lazer estão vinculados a atividades de educação, e são identificados como capoeira e outros esportes desportivos como futebol e boxe.

No geral, os projetos e programas, de cultura/educação/lazer/sexualidade são mantidos com dinheiro público direito, através de convênios com as Secretárias Municipais de Lazer, Assistência Social e Cultura.

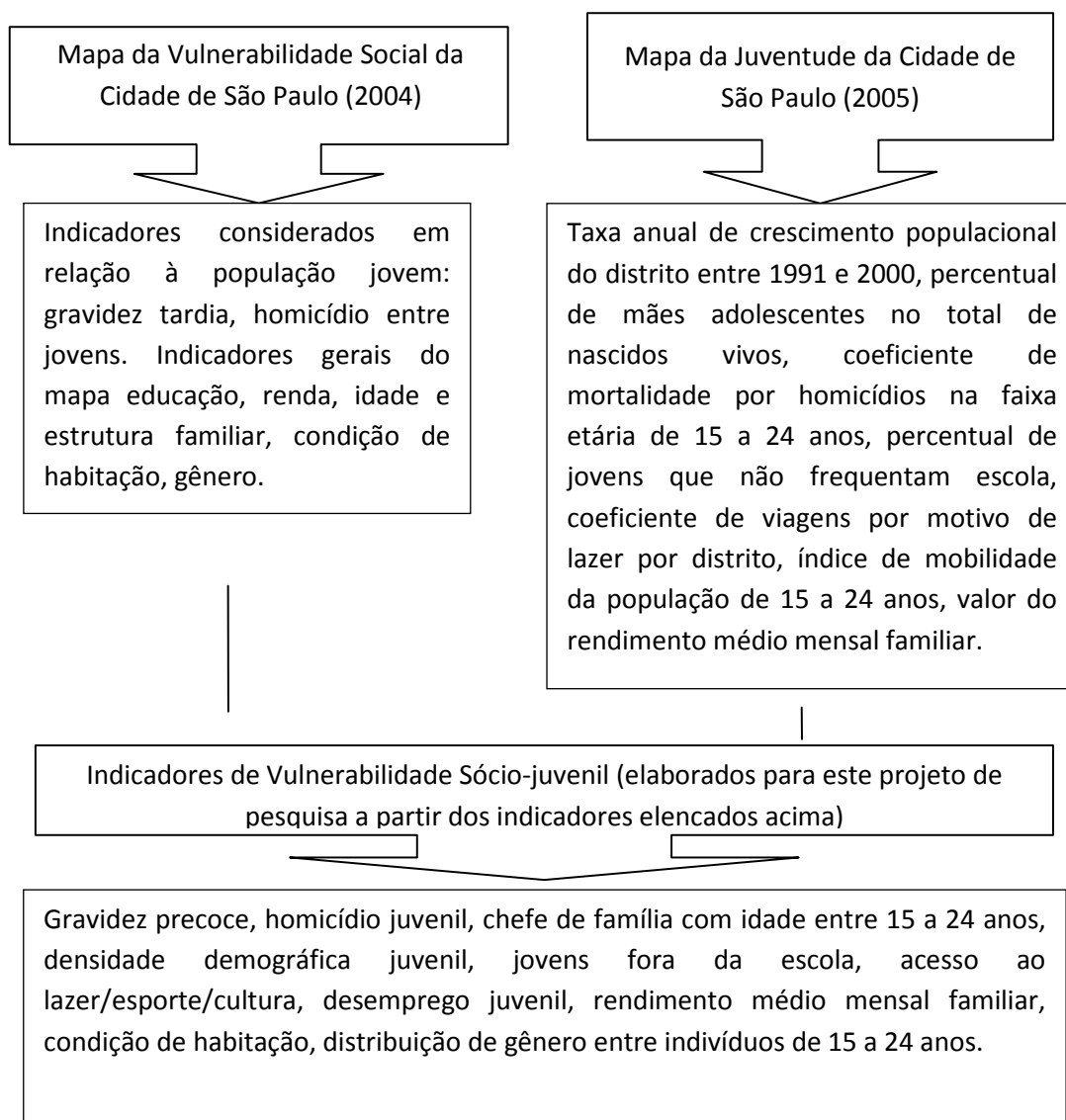
Já os projetos de qualificação profissional são financiados por empresas ou outras organizações (Igrejas ou templos religiosos por exemplo), e após a qualificação inicial, fornecidas pelas organizações, os jovens são contratados pelas empresas financiadoras no regime de jovem aprendiz (projeto do Governo Federal, que estimula as empresas a contratarem jovens entre 15 a 24 anos, sem experiência profissional, em regime de contrato de trabalho, sem vínculo empregatício e portanto, sem as garantias trabalhistas de outros trabalhadores, normalmente, as empresas pagam uma ajuda de custo para alimentação e transporte do jovem, valor esse me torno de 80% do salario mínimo vigente).

### **ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SÓCIO-JUVENIL**

Após o cotejamento dos dados, o resultado final, foi a elaboração do Índice de Vulnerabilidade Sócio – Juvenil, que foi composto a partir dos dados constantes no Mapa da Inclusão/Exclusão Social da Cidade de São Paulo (2004) e do Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo (2005).

O quadro 1 explicita os indicadores de cada mapa utilizado, bem como os indicadores que foram utilizados para caracterizar os níveis de vulnerabilidade sócio-juvenil elaborados pela pesquisadora para este projeto:

### Quadro 1. Organograma de Elaboração do Índice de Vulnerabilidade Sócio-juvenil



Considerando que o Mapa da Vulnerabilidade Social (Mapa A) possui oito níveis de vulnerabilidade e o Mapa da Juventude (Mapa B) possuiu cinco zonas homogêneas e, em alguns momentos, distritos que são considerados de média vulnerabilidade no Mapa A, são tidos como de Zona Homogênea 2 (baixa complexidade) pelo Mapa B, a solução foi a elaboração dos quatro níveis descritos abaixo, que consideram os dados dos dois mapas, a partir dos indicadores referentes a juventude presentes nos materiais.

- Nível 1 - Nenhuma Vulnerabilidade Sócio-juvenil: são distritos da Cidade de São Paulo que não possuem nenhum tipo de privação social em relação aos direitos sociais básicos (acesso e permanência na escola, tratamento de saúde, lazer, cultura, trabalho, moradia, transporte, segurança, saneamento básico) necessários para o desenvolvimento satisfatório dos jovens residentes nesses distritos, além de possuir proporcionalmente um número maior de idosos em relação aos jovens;
- Nível 2 - Muito Baixa Vulnerabilidade Sócio-juvenil: possuem as mesmas características

do Nível 1, porém o número de jovens é maior proporcionalmente em relação ao número de idosos;

- Nível 3 – Baixa Vulnerabilidade Sócio-juvenil: possuem algumas das características dos níveis 1 e 2, porém com um número expressivo de jovens e déficits na oferta de alguns direitos sociais básicos como emprego, transporte e moradia. Aqui, a proporção de jovens em relação aos idosos é equilibrada;
- Nível 4 – Altíssima Vulnerabilidade Sócio-juvenil: privação maciça dos direitos sociais básicos como educação, saúde, transporte, lazer, trabalho, moradia, segurança e saneamento básico. A maioria da população é jovem, e 80% dos lares são chefiados por jovens solteiras do sexo feminino entre 15 a 24 anos com três ou mais filhos.

A tabela 7 demonstra a quantidade total dos níveis de vulnerabilidade e o quadro 2 demonstra os distritos organizados por nível de vulnerabilidade.

Tabela 7. Quantidade dos níveis de vulnerabilidade sócio-juvenil

<b>Nível</b>	<b>Frequência Absoluta fi</b>	<b>Frequência Relativa %</b>
Nível 1	11	12%
Nível 2	26	28%
Nível 3	12	13%
Nível 4	43	47%
Total:	98	100%

Fonte: Pesquisa em Andamento pela PUC-SP “Formação de Jovens em Situação de Altíssima Vulnerabilidade Social: análise do trabalho desenvolvido pelas ONGs na Cidade de São Paulo, Silva (2013), autora: Jaqueline Conceição da Silva

Quadro 2. Relação de organizações por distrito em frequência absoluta (fi)

<b>Distrito</b>	<b>Quantidade de ONGs – frequência absoluta (fi)</b>	<b>Indicador de Vulnerabilidade</b>
Bela Vista Sé Consolação Morumbi Santa Cecília Campo Belo Moema Vila Andrade	16	Nenhuma Vulnerabilidade
Santo Amaro Santana Vila Mariana Ipiranga Pinheiros Lapa Bom Retiro Mooca Jaguaré Vila Leopoldina Barra Funda Butantã Vila Sônia Cambuci Perdizes	56	Muito Baixa Vulnerabilidade
Vila Maria Belém Penha Água Rasa Vila Guilherme Aricanduva Tatuapé Vila Prudente Jaçana Jabaquara Socorro Freguesia do Ó Campo Grande Carrão Pirituba	33	Baixa Vulnerabilidade

Cidade Ademar Cidade Tiradentes Cachoeirinha São Mateus Perus Ermelino Matarazzo Guaianazes Itaquera Campo Limpo Jardim São Luiz Jardim Ângela Parelheiros Tremembé Brasilândia Capão Redondo Cidade Dutra Grajaú Jaraguá Pedreira São Lucas Total	66	Altíssima Vulnerabilidade
--	----	---------------------------

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: O PAPEL DAS ONG'S NO SISTEMA CAPITALISTA SEMI-FORMAÇÃO E BARBÁRIE**

“O governo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa.” (MARX)

Os dados levantados nesta pesquisa demonstram claramente, que a forma como as intervenções socioeducativas, voltadas para jovens de 15 a 24 anos, na Cidade de São Paulo, não seguem a lógica de atuar nos setores mais vulneráveis da Cidade.

Uma investigação, no sentido de compreender as variantes dos índices de violência envolvendo jovens nos territórios da Cidade de São Paulo poderia explicar algumas questões apresentadas por esta pesquisa, como por exemplo, o fato da Zona Sul, ser a região da Cidade que mais possuem organizações atuando, também ser a região da cidade que possuem o maior índice de jovens desempregados e envolvidos em quadros violentos como autores de crimes.

Por outro lado, os dados cotejados, também apontam que é necessário repensar as intervenções já realizadas para os jovens, avaliando as áreas de atuação e que tipo de trabalho socioeducativo é desenvolvido para tais jovens.

Além do trabalho, os jovens da classe trabalhadores, precisam ter acesso à cultura, lazer, esporte, educação, como forma de garantir sua formação de maneira integral e que de fato, seja possível sua emancipação social, racial, política, sexual e cultural.

Ao considerarmos o acesso aos direitos sociais básicos como forma de consolidação da cidadania, Tilly (1998, p. 206) nos lembra que: “[...] *Remember that by citizenship we still of persons defined exclusive by their legal attachment to the same state [...]*”, sendo assim, a noção de marginalidade pode ser usado para definir aquele indivíduo que esta a margem dessa relação, seja porque cometeu algum crime e dessa maneira quebrou o contrato social

com o Estado; ou marginal é o sujeito cujo Estado não garantiu-lhe seus direitos sociais básicos, o deixando fora da relação de cidadania, tal qual Tilly (1998) expressa. Todavia, se faz necessário frisar, que o não acesso aos direitos sociais básicos, propicia a “entrada” dos indivíduos na marginalidade. Sendo assim, fica evidente que nessa localização política e ideológica da relação Estado-Sujeito, o papel das organizações não governamentais a relação entre o Estado sonegador de direitos, e os marginalizados da cidadania.

Marx no Manifesto Comunista, descreve o Estado com um balcão de negócios da burguesia. E, pode-se considerar a partir desta pesquisa, que as políticas sociais oferecidas aos jovens na Cidade de São Paulo, através da atuação das organizações, é em última instância a expressão máxima desse balcão de negócios.

Desde 2004 está em vigor o Plano Nacional da Juventude (PNJ) que estabelece as seguintes metas:

1. Erradicar o analfabetismo da população juvenil, nos próximos cinco anos, participando o Brasil da Década das Nações Unidas para a alfabetização (2003-2012);
2. Garantir a universalização do ensino médio, público e gratuito, com a crescente oferta de vagas e de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica;
3. Oferecer bolsas de estudo e alternativas de financiamento aos jovens com dificuldades econômicas para o ingresso, manutenção e permanência no ensino superior;
4. Incentivar o empreendedorismo juvenil;
5. Ampliar a cobertura dos programas do primeiro emprego;
6. Promover atividades preventivas na área de saúde;
7. Criar áreas de lazer e estimular o desporto de participação;
8. Incentivar projetos culturais produzidos por jovens;
9. Garantir a inclusão digital, disponibilizando computadores nas escolas e nas universidades, oferecendo cursos e viabilizando o acesso à Internet. (Brasil, 2004, p.4)

Das nove metas estipuladas pelo PNJ, o município de São Paulo, segundo os dados cotejados nesta pesquisa, cumpre plenamente a meta cinco, que se refere aos programas de primeiro emprego; parcialmente as metas quatro sobre o incentivo ao empreendedorismo juvenil, a meta sete sobre o estímulo ao esporte e lazer e a meta nove, sobre inclusão digital.

Um dos caminhos para entender esse processo é o exame da sociedade em que jovens e organizações não governamentais estão inseridos, compreendendo os determinantes sociais em que tais sujeitos se constroem mutuamente. Sendo assim, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, mais precisamente de três conceitos centrais, formação, barbárie e sujeito unidimensional, pretende-se discutir o papel que as ONGs assumem no sistema de produção capitalista.

Segundo Maar,

O mundo dos homens é organizado de determinada maneira e é preciso decifrar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. A essência não está “atrás” da aparência, mas é a reflexão da aparência acerca do seu modo de aparecer de determinado modo, o arranjo determinado do mundo, a sociedade que é sua própria ideologia. A emancipação como “conscientização” é a reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, “essencial” na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade. (2003, p. 427)

Ao analisar as dimensões formativas do trabalho socioeducativo desenvolvidos pelas organizações e, portanto, as possibilidades de emancipação dos jovens como forma de rompimento com a barbárie deve-se considerar a realidade social e suas contradições: a forma como a sociedade moderna se organiza e se apresenta de maneira racionalizada, expressa nos mecanismos de controle, na administração da vida, na paralisia da crítica (Marcuse, 1964), na ideologia da racionalidade tecnológica (Marcuse, 1999).

Adorno (1995) assinala que a emancipação é o processo que faz o indivíduo sair da



condição de menoridade (incapaz de ser responsável por si mesmo em todos os aspectos) para maioridade, emancipado (responsável por seus atos e pela sua capacidade de análise e de crítica).

Dessa maneira, para considerar o aspecto formativo da prática socioeducativa desenvolvida pelas organizações, é preciso considerar a barbárie em que a sociedade está inserida, ou seja, a barbárie se expressa no fato de que mesmo todo o desenvolvimento tecnológico não é capaz de garantir que as pessoas superem o impulso de destruição, uma vez que os processos sociais de identificação e adesão levam os indivíduos a reproduzirem a ideologia da dominação e da exploração inerente ao capitalismo (Adorno, 1995). Nesse sentido, o trabalho socioeducativo desenvolvido pelas ONGs, para ser considerado como formação, deve ser uma prática contra a barbárie.

Para a apreensão da totalidade, a análise da realidade social deve ser feita privilegiando a crítica de sua ideologia, enquanto resultado das relações de produção e reprodução econômica e social. Em outras palavras, a sociedade moderna de base tecnológica, produz o indivíduo unidimensional, resultante da ideologia da sociedade industrial, incapaz de produzir a crítica, cujas relações são marcadas pela racionalidade tecnológica (Marcuse, 1964).

O indivíduo unidimensional é resultado do processo de integração total do indivíduo à massa, ou seja, em seu processo de formação não se diferencia dos outros, fazendo com que seu ego se constitua já enfraquecido. Ao passo que a ideologia da racionalidade tecnológica ou a interiorização do modo de produção capitalista e tecnológico, produziu o esvaziamento das experiências formativas. Esse esvaziamento leva os indivíduos à regressão: estando em um determinado estágio de progresso material, os indivíduos encontram-se aquém daquilo que poderia proporcionar uma vida mais digna em termos subjetivos. Resta a satisfação dos impulsos relacionados à destruição (Marcuse, 1968). A definição dada pelos autores frankfurtianos para a barbárie está baseada nas considerações de Freud sobre o que denomina mal estar na cultura.

Assim, a racionalidade tecnológica integra o que antes era antagônico como, por exemplo, os jovens que independentemente de sua classe social frequentam os mesmos espaços de lazer, mas nem por isso vivem a mesma realidade objetiva; e essa possibilidade de integração, causada pelo desenvolvimento tecnológico (não há mais a segregação total entre a classe trabalhadora e a classe dominante), gera a aniquilação da consciência individual e portanto, o enfraquecimento do ego e a diluição do indivíduo na multidão.

Se não ocorre a individuação, ou seja, se a formação não produz a autonomia e a autodeterminação, promovendo o esclarecimento geral, os indivíduos perdem a capacidade da crítica sobre a realidade objetiva. Por não fazer a crítica à sociedade, ele não percebe a barbárie em que está inserido e, por não percebê-la – ou percebê-la, mas não estiver dotado de condições para o enfrentamento – não pode superá-la. Dessa forma, só podemos analisar o aspecto formativo da prática socioeducativa se pudermos compreender as características da sociedade moderna de base industrial em que jovem e organização se encontram inseridos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As propostas desenvolvidas por essas ONGs são formativas? Em um espaço de privação e violência, é possível a formação para o esclarecimento? É possível que os indivíduos superem sua condição de limitação e, a partir da ação formativa desenvolvida pelas organizações, superem a barbárie e se tornem indivíduos esclarecidos? As ONG's podem de fato, contribuir para a formação e emancipação dos jovens que utilizam seus serviços?

Tais perguntas, ainda são questionamentos urgentes, em tempos de tamanha violência por um lado, e por outro, não se pode esquecer o momento histórico que nossa juventude vivenciou em Junho/2013, indo às ruas e brigando por direitos.

A violência, a miséria, os problemas formativos apresentados pela escola (principalmente em relação ao esvaziamento do currículo escolar, o fracasso escolar e a violência escolar), dão indícios que nossa sociedade, moderna, urbana, industrializada e burguesa está imersa numa crise da formação.

Por mais que tenhamos um avanço nas forças produtivas portanto, podemos entender esse avanço como o avanço da civilização (cura e extinção de doenças, maquinários para extração de petróleo em camadas profundas do oceano, pernas robóticas e etc), há um retrocesso na formação dos indivíduos (portanto, uma regresso da cultura, e como tal da civilização aos tempos mais bárbaros de nossa história), se não conseguirmos superar essa cisão entre cultura e civilização, afundaremos cada vez mais na barbárie: violência contra a mulher, homofobia, racismo, genocídio, homicídio, fome, suicídio, desigualdade econômica e muitas outras formas de barbárie.

Por outro lado, temos a nosso favor a juventude, que como foi bem colocado pela personagem do filme 1900 (1976) de Bernardo Bertolucci: “Bendita a juventude que vê aquilo que não existe”.

Que nossos jovens continuem a ver muitos Junhos e muitos sonhos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 1995

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M.. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar. 1985.

\_\_\_\_\_. **Sociologica**. Madrid: Taurus. 1971.

ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, Secretária Municipal de. Mapa da Vulnerabilidade Social da Cidade de São Paulo. São Paulo. 2004

GIOVINAZZO JUNIOR, C. A. **A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos**. Doutorado. PUC-SP, 2003.

CONH, A. **A construção do mapa da juventude de São Paulo**. Lua Nova. N.60.2003

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez. 1994.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola. 1997.

DAYRREL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n.24. 2003

DIREITOS HUMANOS, Secretária Nacional de. Plano Nacional da Juventude. Brasília. 2004

JUVENTUDE, Coordenadoria d. Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo. São Paulo 2004

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol.24, n.83, p.459-476, agosto, 2003.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar. 1964.

\_\_\_\_\_. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1968.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Unesp, 1999.

MARX, K. **Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

NEVES, D. P. Juventude, trabalho e instituições filantrópicas. **Saúde e Sociedade**. V.15 n.3.2006

SPOSITO, M. Indagações sobre as relações entre a juventude e a escola no Brasil: instituição tradicional e novos significados. **Revista de Estudos sobre Juventude**, 2005.

\_\_\_\_\_. (org). Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios e regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**. V.11 n.32. 2006

\_\_\_\_\_. **Os jovens no Brasil**: desigualdades e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa. 2003

\_\_\_\_\_. (coord). **O estado da arte sobre a juventude na pós graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

UNESCO. **Juventude**: outros olhares sobre a diversidade, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas de/para/com a juventude**, 2004b.

WAISELFISZ, J. J. **Relatório de Desenvolvimento Juvenil**. Instituto Sangari, 2007.



# BRINCADEIRAS, HISTÓRIAS E SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA

Jucelene Ramos da SILVA\*

Jurema Alves PEREIRA\*\*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo foi construído a partir do relatório final de estágio obrigatório, como parte integrante do processo de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado III, do curso de graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social (FSS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assim, foi realizada uma análise das formas de condução do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social no Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens (PESCCAJ), campo de estágio supervisionado de final de semana. Para sua produção, foram considerados eixos de reflexão propostos pelo programa da disciplina<sup>1</sup>, enfatizando principalmente o impacto da atuação do Serviço Social no campo educacional e nas condições de vida e reprodução da população.

O assistente social atua em diferentes momentos da polícia social, que pode ser entendida como uma resposta dada pelo Estado para enfrentamento à questão social, frente aos movimentos e lutas sociais da classe trabalhadora. Embora haja um discurso universalista, percebemos que as políticas sociais são seletivas e focalizadas. De acordo com Almeida (2011), é necessário pensarmos a atuação do assistente social a partir das dinâmicas sociais que particularizam a política na qual estamos inseridos.

O PESCCAJ, trata-se de um projeto de extensão da Faculdade de Serviço Social da UERJ, neste sentido, é possível afirmar que o referido projeto está inserido na Política de Educação, com base na Educação Superior e em interface com a Educação Fundamental.

É importante ressaltar que sua criação inicial está vinculada ao Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social (PEEPSS), na modalidade de subprojeto, a partir do ano de 2005, com o intuito de dar continuidade a algumas atividades desenvolvidas pelo PEEPSS, dirigidas aos segmentos de crianças, adolescentes, jovens, familiares e os diferentes trabalhadores que atuam em projetos educacionais voltados para este público, oportunizando estágio supervisionado de final de semana para trabalhadores-estudantes de Serviço Social da FSS da UERJ. Para viabilizar a coordenação do referido subprojeto - PESCCAJ, a Faculdade de Serviço Social, por meio da Direção da Unidade, dos Chefes de Departamento e da Coordenação de Extensão e Estágio, atendendo à solicitação do coordenador do PEEPSS, buscou junto à Superintendência de Recursos Humanos (SRH) a liberação da carga horária integral de uma assistente social da UERJ, considerando sua trajetória, acúmulo e capacitação.

No ano de 2008, diante da consolidação de frentes de atuação de estágio no município de Duque de Caxias na Região do II Distrito, a coordenação do PEEPSS junto com a Assistente Social/ Supervisora e coordenadora do PESCCAJ, resolveu transformar o então subprojeto

---

\* Graduanda em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro/RJ. Email: jucelene.tst@gmail.com

\*\* Assistente Social do Projeto Educação, Saúde, Cultura e Cidadania com Crianças, Adolescentes e Jovens/PESCCAJ. Núcleo Intersectorial Educação e Saúde na Educação Pública/NIASE/CEED/UERJ, Rio de Janeiro/RJ. Email: jusocial@yahoo.com.br.

<sup>1</sup> Programa da disciplina elaborado pelo professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, ano 2011/2.

PESCCAJ, em um projeto de extensão e cadastrá-lo no Departamento de Extensão (DEPEXT), para assim institucionalizá-lo, garantindo assim a sua continuidade.

Nesse sentido, é possível afirmar que o PESCCAJ está inscrito em um trabalho coletivo da UERJ e que a Educação Superior justifica sua existência, considerando que o mesmo faz parte do tripé da Universidade Pública – Ensino, Pesquisa e Extensão. Deste modo, a UERJ, por meio da Faculdade de Serviço Social e do PESCCAJ, realiza a articulação com outros estabelecimentos para realizar ações referentes aos objetivos de um projeto de extensão universitária.

A UERJ foi responsável pela assinatura de um convênio com a Prefeitura Municipal de Queimados junto à Secretaria Municipal de Educação em 2009, assumindo a coordenação e viabilização da maior parte dos recursos necessários para o desenvolvimento de suas atividades, podendo ser destacados os recursos humanos para a coordenação e execução das atividades desenvolvidas pelo projeto (assistente social-supervisora de campo e estagiários do curso de graduação de Serviço Social), bem como o espaço onde as reuniões de supervisão e planejamento de atividades são realizadas.

O trabalho de assessoria atual desenvolvido numa Escola Municipal de 1º Segmento de Educação fundamental, localizada em Queimados, iniciou-se em junho de 2011, a partir de um convite da diretora e da orientadora educacional da referida escola, que tiveram conhecimento das atividades desenvolvidas pelo PESCCAJ por meio de uma palestra da supervisora de estágio num Seminário do Núcleo de Atenção ao Estudante (NAE) para discutir a relação entre família e escola. A partir de um encontro pedagógico na escola com profissionais de educação, foi proposto um trabalho que consiste no desenvolvimento de atividades visando o atendimento à demanda de aproximar à escola das famílias dos alunos que participam do Programa Mais Educação<sup>2</sup>, solicitada pela direção da mesma no diálogo com sua equipe.

## DESENVOLVIMENTO

O trabalho desenvolvido na frente de atuação com famílias na escola realizou-se por meio de oficinas mensais onde são trazidos temas que são vivenciados no âmbito escolar e familiar, que retratam algumas refrações da questão social. Os temas discutidos são sugeridos pelos próprios participantes e pelos profissionais da escola. A equipe do PESCCAJ, ao tratar sobre os temas, busca estimular a reflexão do grupo de uma forma ampliada, articulando o que é vivenciado na escola à dinâmica social na qual estamos inseridos. É importante ressaltar que a direção da escola também participa das oficinas, utilizando-a como espaço de aproximação com as famílias. A maioria dos assuntos discutidos nas oficinas está relacionada à violência, como por exemplo, “Violência na Escola” e “Construindo estratégias de não-violência”. As discussões são realizadas em forma de dinâmicas, visando a interação entre os participantes do grupo.

A partir das atividades desenvolvidas com as famílias, foi evidenciada a demanda de construirmos um espaço onde as crianças, que foram deixadas em casa, muitas vezes sozinhas

---

<sup>2</sup> “O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Por esse motivo a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.” (disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article))

e outras que acompanhavam seu familiar nas oficinas, pudessem participar para aguardar o término da referida atividade. Assim, considerando a demanda identificada e articulando a um dos objetivos previstos no PESCCAJ, em agosto de 2011, foi iniciado um trabalho que consistiu na realização de oficinas de cultura, esporte e lazer com crianças de 6 a 11 anos, caracterizando uma segunda frente de atuação na escola.

As crianças que participavam dessa oficina são alunos ou ex-alunos da referida escola. As atividades foram desenvolvidas com o objetivo de estimular o senso crítico das mesmas em relação à escola, bem como a reflexão sobre sua inserção social, colocando-as como sujeitos que fazem parte da dinâmica da vida social da comunidade onde vivem. Para tanto, foram utilizadas brincadeiras com bolas, construção de desenhos, leitura de gibis e livros, filmes, criando um espaço de lazer, onde as crianças também refletem sobre sua realidade social enquanto brincam.

Em suma, visando a implementação dos objetivos previamente definidos nos projetos de intervenção dos estagiários, atualmente as atividades desenvolvidas pelo PESCCAJ se organizavam da seguinte forma:

- Realização de encontros semanais entre a equipe de estagiários e assistente social-supervisora do campo de estágio, visando o planejamento de atividades, discussão teórica acerca das atividades desenvolvidas e questões que refletem na área de atuação do projeto;
- Realização de encontros mensais na escola, através do desenvolvimento de oficinas com famílias e crianças;

É possível perceber a articulação das ações desenvolvidas pelo Serviço Social na Educação com a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei Nº 8.662, de 7 de Junho de 1993), em seus artigos 4º e 5º, considerando as principais atribuições da assistente social-supervisora do campo de estágio, que consiste em:

- Coordenar e executar as atividades desenvolvidas no PESCCAJ, construindo e avaliando os projetos de intervenção, bem como realizar as oficinas nas escolas juntamente com a equipe de estagiários, além de manter o contato com as frentes de atuação do projeto;
- Ao desenvolver o trabalho com as famílias nas escolas, quando identificada a necessidade nas oficinas, a assistente social é responsável por prestar orientação social a grupos ou indivíduos, articulando-o às redes existentes na região;
- Planejar, executar e avaliar estudos socioeconômicos e culturais na escola em que atua, juntamente com a equipe de estagiários, com o apoio da direção e coordenação pedagógica da escola, com o objetivo de conhecer a realidade social das famílias participantes das atividades, bem como identificar demandas para encaminhamento às redes;
- Prestar assessoria à direção, coordenação educacional e outros profissionais de educação da escola em que atuam, através do desenvolvimento de atividades que contribuem para uma maior aproximação das famílias à escola;

- Treinar, avaliar e supervisionar a equipe de estagiários, através do acompanhamento das atividades desenvolvidas nas frentes de atuação e na realização de reuniões de supervisão, onde as ações são discutidas e refletidas teoricamente.

No que diz respeito aos instrumentos técnico-operativos, foram utilizados: o planejamento das atividades, que possibilita à equipe a reiteração da dimensão teleológica do trabalho desenvolvido; a construção dos relatos e diários de campo para posterior sistematização e os projetos de intervenção voltados para a atuação nas diferentes frentes (Oficina com Crianças, Oficina com Famílias, participação em Encontros Pedagógicos e de implantação do Conselho Escolar). Deste modo, segundo Almeida (2011), a incorporação desses instrumentos utilizados na condução do trabalho do assistente social que atua no PESCCAJ, também possibilita a valorização da dimensão crítica, propositiva e investigativa do exercício profissional, explicitando os compromissos éticos e políticos construídos coletivamente no Serviço Social.

Ao analisar o campo de estágio a partir da política social na qual está inserido – a Política de Educação é importante ressaltar que:

A permanência da população na educação escolarizada, tal qual a garantia do acesso depende, sobretudo, dos programas que são desenvolvidos nos estabelecimentos educacionais e que, em grande parte, dependem da dinâmica de cada nível ou modalidade educacional (CFESS, 2011, p.46).

Almeida (2011) ressalta que a inserção dos assistentes sociais nos estabelecimentos educacionais “é historicamente determinada pelas disputas em torno da consolidação e do alcance da educação pública como um direito social” (p. 59).

Deste modo, é possível perceber que o trabalho desenvolvido pelo PESCCAJ possui foco na “garantia da permanência da população nas instituições de educação formal” e na “garantia da gestão democrática e participativa na Política de Educação”.<sup>3</sup> Outro fator característico da condução do trabalho do Serviço Social no desenvolvimento de suas atividades é a atuação diferenciada das práticas que comumente o Serviço Social é chamado a atuar, tais como: análises socioeconômicas que subsidiam a isenção de taxas de inscrição e a destinação de bolsas de estudo, programas de “pais sociais”, condicionalidades educacionais dos programas de transferência de renda, entre outros.

Em contrapartida, é importante destacar a relação existente no significado da profissão de Serviço Social na sociedade capitalista, sendo um dos elementos que participa da reprodução das relações de classes e do relacionamento contraditório entre elas. Ou seja, as condições que peculiarizam o exercício profissional são uma concretização da dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade (IAMAMOTO e CARVALHO, 1985:p.75), que também perpassam pelas ações desenvolvidas no campo de estágio.

A educação, além de não ser assegurada de forma universal pelo Estado, é disseminada enquanto política pública de forma subordinada aos interesses do capital. Quando colocamos que a Política de Educação brasileira está subordinada aos interesses do capital, consideramos também a influência dos organismos multilaterais neste contexto. Tais organismos influenciam diretamente em nossa Política, pois atuam na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional, construindo diretrizes para as políticas públicas dos países periféricos, como no caso, o Brasil. Deste modo, o Banco Mundial, conforme afirma TORRES (1996), apontam diretrizes que foram incorporadas no Brasil, tais como:

---

<sup>3</sup> Tais definições são embasadas nas reflexões constantes no documento “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”. CFESS, Brasília: Junho de 2011.



Prioridade para o ensino fundamental, desenvolvimento de processos de gestão voltados para a “qualidade e a eficiência” da educação, condução de reformas dos sistemas educacionais com forte ênfase nas dimensões financeiras e administrativas, promoção da descentralização e incentivo à organização de instituições escolares “autônomas” e responsáveis por seus resultados, convocação de pais e da comunidade para exercerem maior responsabilidade sobre os assuntos escolares, incentivo à expansão do setor privado e dos organismos não-governamentais (ONG’s) como co-participantes dos processos educativos e das decisões que lhes afetam, a mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação básica, definição de políticas e de prioridades baseadas em análises econômicas e, ainda, ênfase no tratamento da educação numa perspectiva eminentemente setorial (ALMEIDA apud TORRES, 1996).

Ao observarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/1996, podemos perceber que sua aprovação também foi guiada de acordo com tais diretrizes dos organismos multilaterais, conforme aponta Almeida (2010), ao afirmar que em sua redação propõe formas de enfrentamento alicerçadas em uma ação que não cobra a responsabilidade pública do Estado, apelando à participação comunitária, empresarial e familiar.

Deste modo, embora as ações desenvolvidas no PESCOAJ, tivessem a intenção de contribuir para a participação dos sujeitos envolvidos com o processo educacional (familiares, estudantes e profissionais de educação), por meio de ações que possuem uma proposta de educação de forma ampliada, emancipatória, estimulando os familiares e as crianças que participavam de suas atividades à reflexão, ao exercício à cidadania e de alguma forma também contribuiu para a lógica neoliberal, considerando que suas ações são de caráter temporário por se tratar de um projeto de extensão universitária e não de uma política pública.

A Questão Social serve como justificção da profissão, ou seja, é o objeto de trabalho da assistente social. O processo de institucionalização do Serviço Social como profissão dentro da divisão social do trabalho, encontra-se estreitamente vinculado ao crescimento das grandes instituições de prestação de serviços sociais e assistenciais, geridas ou subsidiadas pelo Estado, que viabilizam a expansão do mercado de trabalho para os assistentes sociais, entendidos como trabalhadores especializados.

Segundo Yamamoto e Carvalho (1985), a Questão Social é entendida como “as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado” (p. 77).

A questão social emerge a partir do desenvolvimento capitalista industrial e da expansão urbana. O Estado surge nesse contexto de contradição entre capital e trabalho a partir do momento em que são exigidos novos tipos de intervenção, porém que vão além da caridade e repressão. Sendo assim, seu papel também consiste no enfrentamento do processo da pauperização absoluta ou relativa do crescente contingente da classe trabalhadora urbana, através de medidas previstas nessas políticas e concretizadas na aplicação da legislação e na implementação dos serviços sociais.

Desta forma, é possível afirmar que o Estado atua sistematicamente sobre as sequelas da exploração do trabalho expressas nas condições de vida do conjunto de trabalhadores. Vivemos em um tempo em que a Questão Social se transformou diante das mudanças nas relações de trabalho, fenômeno denominado por Germano (1998) de “nova questão social” e por Yamamoto (2007), como “velha questão social, que reconfigurada por novas mediações históricas, metamorfoseia-se, assumindo novas roupagens”. A definição de Yamamoto, considera que tal fato se deve à mundialização da economia, que atinge o mundo do trabalho, passando pelas políticas sociais e o Estado, sendo mais coerente com uma visão crítica da realidade.

Desta forma, seguindo a lógica neoliberal, o Estado demonstra subordinação perante os interesses do capital, pensando e elaborando as políticas de forma compensatória, emergencial e focalizada. No que diz respeito ao mundo do trabalho, é possível observar o desemprego em massa, causado pelos constantes avanços tecnológicos necessários ao funcionamento do capitalismo, fator que ocasiona a flexibilização das relações de trabalho. A atual conjuntura ameaça o fim inclusive do trabalho assalariado, que após ser transformado em emprego, passou a fazer parte de um sistema de proteção, de garantias e de direitos. É através dessa centralidade atribuída ao trabalho assalariado que o mesmo é caracterizado como uma “categoria organizadora do social e fornecedora de identidade” (Germano, 1998:3-4).

Sendo assim, a flexibilização surge diante da excessiva competitividade característica do mercado, que visando a lucratividade e a manutenção de preços concorrenciais, reduz seus custos através do valor pago pela força de trabalho, que cada vez mais tem sido exigida a produzir mais, por uma menor remuneração.

Nessa lógica, o rebaixamento dos custos do chamado “fator trabalho” tem peso decisivo, envolvendo o embate contra a organização e as lutas sindicais, os cortes de salário e direitos conquistados. A necessidade de redução de custos para o capital revela-se na figura do trabalhador polivalente, em um amplo enxugamento das empresas, na captação da mais-valia das empresas terceirizadas para as quais são transferidos os riscos das oscilações de mercado (Iamamoto, 2007, p. 143).

Assim, os trabalhos formais, com registro em carteira, estão dando lugar a contratos de trabalho precários, como por exemplo, a terceirização de serviços. Em outros casos, quando sequer existe qualquer tipo de contrato, em decorrência do desemprego, o trabalhador recorre a trabalhos informais e autônomos. Fazem parte desse grupo aqueles trabalhadores que não conseguem mais ser “empregáveis”, pois não atendem à demanda exigida pelas empresas.

A reestruturação produtiva afeta radicalmente a organização dos processos de trabalho: o consumo e gestão da força de trabalho, as condições e relações de trabalho, assim como o conteúdo do próprio trabalho. Envolve a intensificação do trabalho e a ampliação da jornada, da redução dos postos de trabalho e a precarização das condições e dos direitos do trabalho. Reduz-se a demanda de trabalho vivo ante o trabalho passado incorporado nos meios de produção, com elevação da composição técnica e de valor do capital, ampliando o desemprego estrutural (IAMAMOTO, 2007, p.143-144).

Nesse sentido, é possível afirmar que:

Assim, a questão social condensa o conjunto de desigualdades e lutas sociais, produzidas e reproduzidas no movimento contraditório das relações sociais, alcançando plenitude de suas expressões e matizes em tempo de capital fetiche. (...) Ela expressa, portanto, uma arena de lutas políticas e culturais na disputa entre projetos societários, informados por distintos interesses de classe na condição das políticas econômicas e sociais, que trazem o selo das particularidades histórias nacionais (IAMAMOTO, 2007, p. 156).

Diante do exposto, observa-se que o Estado, juntamente com o empresariado, vem disseminando através da mídia, a ideologia de “empregabilidade”, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pela sua inserção ou não no mercado de trabalho, evidenciando um caráter neoliberal. Ao abordar sobre a Política de Educação, é possível perceber essa relação de subordinação do Estado ao empresariado, considerando que em atendimento à lógica do capital, o quadro atual da educação visa uma educação funcionalista, ou seja, o ensino é realizado de forma “compartimentada”, sem proporcionar ao aluno uma visão de totalidade ou uma reflexão acerca do mundo em que ele está inserido. A aprovação automática é outro exemplo disso: ao

invés de desenvolver um ensino que garanta o aprendizado, apenas amplia o acesso a ele. Nesse sentido, é possível perceber que o ensino no Brasil está vinculado à dinâmica da sociedade do mundo da produção, onde uma das funções da escola consiste na contribuição para a delimitação do lugar social da classe social trabalhadora.

Conforme já citado, a inserção do PESCCAJ na Política de Educação consistiu no Ensino Superior, considerando que o mesmo trata-se de um projeto de extensão da UERJ, que é uma universidade de característica urbana. A própria existência do PESCCAJ está vinculada ao projeto pedagógico da Faculdade de Serviço Social, que busca “privilegiar uma estrutura curricular voltada para atender o trabalhador-aluno que tem um tempo limitado para desenvolver todas as atividades exigidas para sua formação profissional” (FIGUEROA, 1996, p.35). Como abordado anteriormente, uma das justificativas para a criação do PESCCAJ é a possibilidade de subsidiar o estágio de final de semana para os alunos com esse perfil. Esses são majoritariamente oriundos de classes subalternas, e, portanto, não têm a possibilidade de se dedicar somente à sua formação acadêmica, tendo que conciliá-la com o trabalho, necessário para garantir sua sobrevivência.<sup>4</sup> Ao abordar sobre as expressões da questão social no campo de estágio, pensando em sua origem, é possível afirmar que a criação do PESCCAJ, pode ser vista como uma forma de enfrentamento institucional à questão social, uma vez que busca garantir o estágio de final de semana, indispensável para o processo de formação acadêmica de trabalhadores-alunos que ingressam na referida faculdade.

Em contrapartida, é necessário ressaltar que a existência do PESCCAJ não dá conta da demanda de trabalhadores-alunos que precisam de campo de estágio, considerando sua característica temporária enquanto projeto de extensão, sendo necessária a adoção de medidas mais amplas por parte da Universidade, no sentido de oferecer mais campos de estágio, bolsas de iniciação científica ou monitoria que tenham condições de garantir o acesso ao ensino sem que seja necessária a manutenção de um trabalho por parte desses estudantes. Longe de atingir a segunda medida citada, é preciso reconhecer que o trabalho desenvolvido pelo campo de estágio, ainda que de forma focalizada e contraditória, contribui para o processo de formação acadêmica dos trabalhadores-alunos, possibilitando uma educação que vai além de uma formação tecnicista, da qual a maioria da população com o perfil desses trabalhadores-alunos recebe. Por se tratar de um projeto de extensão, ultrapassa uma das barreiras impostas pelas políticas atuais de governo que amplia o número de instituições privadas que não são universais, enquanto deveria investir em uma universidade pública, caracterizando em mais uma forma de subordinação das políticas sociais ao capital financeiro.

Ao analisar as atividades desenvolvidas na Escola Municipal localizada no município de Queimados, verificou-se que por um determinado período, o público destinado à participação das oficinas estava inserido no Programa Mais Educação, que visa atender, “inicialmente, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas”<sup>5</sup>, evidenciando a subordinação da Política de Educação à lógica financeira, pois visa atender apenas à uma parcela de famílias e alunos da escola (aqueles com baixo índice de rendimento).

Deste modo, percebemos que o PESCCAJ, enquanto Projeto de Extensão Universitária, ao desenvolver atividades nos finais de semana, além de se tornar um campo de estágio para

---

<sup>4</sup> Dados obtidos no artigo de Sônia Bezerra de Figueroa, intitulado “O trabalhador-aluno do curso de Serviço Social da UERJ: uma primeira aproximação das suas principais dificuldades e motivações”, da Revista em Pauta, nº 8, 1996.

<sup>5</sup> Conforme descrição disponível na página virtual do MEC.

trabalhadores-alunos, possibilita a realização de atividades para aproximação das famílias à escola, conforme abordado anteriormente, em uma de suas frentes de atuação. Tais familiares, em sua maioria, não conseguem ter uma maior aproximação da escola por falta de tempo, pois trabalham durante a semana ou estão dedicados aos afazeres domésticos.

Ao analisarmos o estabelecimento onde as atividades são desenvolvidas (Escola Municipal), foi possível evidenciar a falta de investimento em recursos materiais por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em determinados locais. Exemplo disso é a localização da referida escola, que funcionava em um prédio cedido por uma igreja, desde sua criação, em 1993<sup>6</sup>. Tal fato impacta no desenvolvimento das atividades educacionais, considerando que as salas disponibilizadas para a realização das aulas não possuem estrutura física adequada para atender à quantidade de alunos.

Entendemos que a questão social e suas refrações fazem parte da dinâmica da vida social dos indivíduos e, portanto, se faz necessário estimular os participantes à reflexão e ao seu enfrentamento. No decorrer da realização das oficinas com as famílias, por exemplo, é possível observar demandas trazidas pelos participantes, relacionadas a assuntos diversos, que vão desde a estrutura física da escola, as situações de violência, vivenciada por familiares e alunos, tais como: casos de violência verbal e física, ausência de espaço protegido do sol para que os alunos possam formar a fila antes de ingressar na sala de aula, bebedouros em más condições de higienização, falta de qualidade das refeições, entre outros.

A partir de relatos da diretora da escola com a equipe do PESCCAJ, também percebemos impactos decorrentes do baixo investimento da SEMED, na participação dos alunos no Programa Mais Educação. A mesma afirmava que nem todos os alunos inscritos no referido programa participavam das atividades, que possuía maior frequência de alunos no turno da tarde, embora o período de realização das atividades seja integral. Segundo informações da gestora, tal fato se deve à impossibilidade de oferecer banho para os alunos, por falta de espaço adequado e profissionais para acompanhamento.

Diante das situações apresentadas, a equipe do PESCCAJ, buscou formas de enfrentamento através do trabalho de assessoria realizado junto à escola. Neste trabalho, a assistente social/ supervisora participava de encontros pedagógicos realizados na referida escola, com o intuito de trocar experiências e saberes com os demais profissionais de educação. Além disso, eram realizadas reuniões com a diretora e orientadora educacional, com o objetivo de identificar demandas e propor encaminhamento e ações conjuntas.

No que diz respeito às oficinas desenvolvidas com familiares e crianças, considerando que a direção da escola teve o interesse de construir um Projeto de Enfrentamento à Violência, foram desenvolvidas atividades com essa temática, com a utilização de metodologias diferenciadas, de acordo com as características dos grupos participantes (crianças e adultos).

Como forma de enfrentamento institucional, é possível afirmar que o PESCCAJ atuava principalmente na socialização de informações, tanto com a equipe de profissionais da escola quanto com os participantes das oficinas. No primeiro grupo, tal socialização ocorreu por meio da participação da assistente social/coordenadora do PESCCAJ nos encontros pedagógicos e na realização de reuniões com a direção e a orientadora educacional da referida escola. No segundo

---

<sup>6</sup> As informações sobre a data de sua criação, bem como a origem de suas dependências foram retiradas de um documento disponibilizado pela diretora da referida escola para a equipe do PESCCAJ, intitulado “Escola Municipal Batista”. O referido documento possui o “Ato de Criação”, descreve a razão do nome da escola, além de informações sobre a equipe de funcionários da unidade escolar na época de sua inauguração e registros fotográficos das instalações.

grupo, foram discutidas formas de enfrentamento à violência e socializadas informações sobre redes de recursos, onde os familiares podem buscar atendimento. Um exemplo que pode ser citado foi a construção de um folheto informativo intitulado “Rede de Recursos”, que era distribuído para os participantes nas oficinas, constando o nome da instituição, o tipo de atendimento que oferece, o endereço e o telefone para contato.

Todas as atividades estavam articuladas ao objetivo de aproximar as famílias à escola, em atendimento à demanda trazida pelos profissionais de educação, ao realizar o convite de assessoria à assistente social/coordenadora do PESCCAJ. Além disso, é importante destacar que o processo de assessoria desenvolvido com a direção, orientadora educacional, profissionais de educação e podemos estender para os familiares e crianças, tem a possibilidade de proporcionar condições para que a escola mantenha a implementação do projeto e que este sirva de referência para SEMED criar políticas públicas de aproximação da escola junto às famílias.

Outro projeto que está em processo de construção é a assessoria para a formação de um Conselho Escolar ativo, visando estimular a organização política e participação das famílias no espaço escolar.

Ao realizar uma breve análise de algumas características do campo de estágio, é possível perceber novamente a contradição existente na atuação profissional do Serviço Social na Política de Educação, conforme aponta Almeida (2011):

Deste modo, pensar a inserção dos assistentes sociais na área de educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a acumulação do capital (p. 31).

Por outro lado, assim, como no trabalho, a escola tem seu papel na formação dos indivíduos. Nesse sentido, ao analisar as ações desenvolvidas no campo de estágio, é possível perceber que a sua proposta de educação emancipatória, que estimule à reflexão, ao exercício do direito às políticas sociais, caracteriza uma dimensão político-pedagógica (Abreu, 2009), do trabalho do assistente social no interior desse estabelecimento, para além da sala de aula, como forma de enfrentamento à questão social.

O objeto de trabalho do Serviço Social aparece em forma de demandas apresentadas pelos sujeitos com os quais trabalha. No caso da atuação PESCCAJ, enquanto Projeto de Extensão Universitária que desenvolve atividades na área de Educação, o objeto no qual incide a ação profissional são as refrações da questão social das comunidades em que estes estabelecimentos fazem parte, que são vistas principalmente na deficiência de serviços públicos como educação, saúde, lazer, entre outros. Essas expressões incidem sobre todos os moradores desta localidade inclusive nas crianças de faixas etárias diversas. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver atividades com as crianças, considerando que as mesmas também estão inseridas nesse contexto.

Assim, o trabalho do Serviço Social na Educação com crianças, poderá contribuir para o enfrentamento das refrações da questão social. Conforme Almeida (2005),

A presença dos assistentes sociais nas escolas expressa uma tendência de compreensão da própria educação em uma dimensão mais integral, envolvendo os processos sócio-institucionais e as relações sociais, familiares e comunitárias que fundam uma educação cidadã, articuladora de diferentes dimensões da vida social como constitutivas de novas formas de sociabilidade humana, nas quais o acesso aos direitos sociais é crucial (p.32).

O presente projeto voltado para o público infantil, surgiu a partir da necessidade de se construir um espaço onde as crianças pudessem ficar enquanto os familiares participassem das oficinas realizadas na Escola Municipal, sendo uma das frentes de atuação do PESCCAJ. Conforme abordado anteriormente, sabemos que as atividades desenvolvidas na escola nos finais de semana tiveram como objetivo central a aproximação das famílias a esse espaço.

Portanto, o desenvolvimento de atividades também com as crianças pode intensificar essa aproximação, considerando que as crianças também terão a possibilidade de ampliação dos espaços de socialização, compartilhando e tratando sobre assuntos que fazem parte de seu cotidiano. Tendo em vista a especificidade do público infantil, vale salientar que a utilização do lúdico é de fundamental importância para o desenvolvimento deste projeto, pois a ludicidade favorece a interação entre esses sujeitos. O projeto de intervenção tem, portanto os seguintes objetivos:

- Objetivo Geral:
- Criar estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à Questão Social para a realização de assessoria à escola no trabalho de educação, em particular junto às crianças, socializando o conhecimento produzido junto aos diferentes sujeitos.
- Objetivos Específicos:
  - Promover espaços de desenvolvimento de atividades para a educação de crianças de forma ampliada, articulando com propostas de cultura, esporte e lazer em forma de brincadeiras, jogos, desenhos e contação de histórias, em atendimento à demanda da escola;
  - Contribuir para uma maior participação das crianças e famílias na escola, favorecendo a gestão democrática na educação;
  - Estimular a reflexão das crianças sobre sua realidade social de forma lúdica, possibilitando a elevação da consciência crítica.

Em atendimento à proposta da disciplina de estágio supervisionado III, elegemos referências metodológicas que orientarão o processo de avaliação da condução do projeto de intervenção. Vale ressaltar que o processo de avaliação é processual, ou seja, a avaliação tem início, desenvolvimento e produto. Para tanto, há justificativas para os aspectos a serem avaliados.

Considerando a natureza das atividades desenvolvidas com as crianças, a avaliação do projeto foi conduzida de forma qualitativa, para tanto, foram utilizados como base, os seguintes indicadores:

Indicador	Aspectos a serem avaliados	Material Empírico necessário (Instrumento a ser utilizado)
O interesse e participação das crianças nas atividades propostas pelo PESCCAJ.	Com esse indicador, será necessário perceber não somente a fala, mas através da reação das crianças em termos de participação, aceitação da proposta das atividades e envolvimento na realização das mesmas.	Relato das atividades, fotos, filmagens, levantamento de opiniões e expectativas.
A participação e aproximação das famílias e crianças no espaço escolar.	Com esse indicador, será necessário perceber o nível de aproximação tanto das famílias quanto das crianças com o espaço escolar e com atores da gestão do espaço (coordenação pedagógica, direção e profissionais de educação).	- Resultado das entrevistas realizadas junto aos atores da gestão do espaço escolar e às famílias, através de roteiro previamente definido; - Desenhos elaborados pelas crianças a partir da proposta de uma oficina de desenho que terá como objetivo a análise do espaço escolar do ponto de vista delas.
O nível de incorporação da proposta de trabalho do PESCCAJ ao projeto pedagógico da escola.	Com esse indicador, será possível avaliar em que medida a escola incorpora em seu projeto político pedagógico e em suas atividades a proposta do PESCCAJ, possibilitando a execução de um trabalho coletivo.	- Resultado das entrevistas realizadas junto aos atores da gestão do espaço escolar, através de roteiro previamente definido.

Para a análise das formas de condução e resultados do trabalho do assistente social no campo de estágio, foram utilizados como referência o projeto de intervenção que possuía o intuito de nortear as atividades desenvolvidas com o público de crianças, durante a realização das oficinas mensais com as famílias na Escola Municipal. Porém, foram considerados de uma forma geral, alguns aspectos observados nas diferentes frentes de atuação do PESCCAJ (realização de oficinas com famílias na referida escola).

No que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho com as crianças, ainda não foi possível realizar uma análise aprofundada a respeito dos resultados obtidos com as intervenções realizadas, a partir dos indicadores definidos, considerando que se faz necessária a execução do Plano de Sistematização. Além disso, as atividades não foram realizadas todos os meses, em decorrência dos períodos de recesso escolar.

Porém, durante as conversas realizadas entre a direção da escola e a equipe do PESCCAJ (supervisora de estágio os estagiários) para a apresentação de propostas para a realização de atividades, foi possível perceber algumas colocações da própria diretora a respeito de nosso trabalho, já apontando alguns resultados: a mesma informou que percebeu uma maior aproximação das famílias que participaram das atividades desenvolvidas pelo PESCCAJ junto ao espaço escolar. Assim, tanto os familiares quanto as crianças começaram a se colocar com uma proximidade maior, através de uma criação de vínculo tanto com a direção quanto com os professores. Neste sentido, é possível perceber, ainda de forma sutil, o alcance de um dos objetivos específicos definidos no Projeto de intervenção, que é a contribuição para uma maior participação da família na escola.

Outro fator positivo observado foi a incorporação da proposta do PESCCAJ junto ao projeto político pedagógico da escola. Mesmo considerando que a direção ainda não possui um conhecimento mais amplo sobre o significado do Serviço Social na educação, eles conseguem entender nossos objetivos, possibilitando a criação de objetivos comuns dentro dessa proposta. Vale ressaltar que, conforme evidenciado no documento “Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação”, elaborado pelo grupo de Trabalho do Conjunto CFESS/CRESS em 2011, grande parte dos assistentes sociais ainda não conseguem ter clareza sobre qual o papel do Serviço Social nessa política.

Assim, é possível afirmar que esta incorporação constitui-se em um avanço para o desenvolvimento de nosso trabalho, uma vez que, ainda conforme o referido documento, há uma dificuldade de outros profissionais (pedagogos, professores, psicólogos) na aceitação do Serviço Social na Educação, especificamente no espaço escolar.

Os relatos das atividades constituem o material empírico de fundamental importância para o processo de sistematização da prática profissional. Nesse sentido, os relatos das atividades desenvolvidas no terceiro período de estágio foram elaborados de acordo com um roteiro previamente definido, com os seguintes tópicos:

- Título da atividade: visa caracterizar o tema da atividade desenvolvida;
- Local: utilizado para identificar o local de realização das atividades, contendo inclusive o nome da instituição (quando aplicável);
- Participantes: neste tópico são especificados o quantitativo de participantes das atividades;
- Objetivo: Definição do objetivo geral da atividade proposta;
- Horário: Descrição do tempo utilizado para o desenvolvimento da atividade, com delimitação de início e término da mesma;
- Desenvolvimento: Relato do desenvolvimento da atividade, considerando seu início, andamento e encerramento da mesma.



- **Avaliação:** São consideradas reflexões acerca do trabalho desenvolvido, com a análise do alcance ou não do objetivo da atividade. Vale ressaltar que as categorias utilizadas como referência para a construção das avaliações estão apontadas nas referências bibliográficas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado anteriormente, o PESCCAJ tem como um dos elos do tripé universitário a articulação com o ensino, considerando que através as discussões acerca de sua atuação foram trazidas para a condução da disciplina de estágio supervisionado, e com a extensão, que configura sua existência, vinculada à Faculdade de Serviço Social da UERJ, além da pesquisa pois suscita inquietações que geralmente são transformadas em projetos de pesquisa de trabalho de conclusão de curso.

Nesse sentido, é possível concordar com Nogueira (2004, p. 1), quando este afirma que a universidade é tida como um locus propício para a produção de “conhecimento, gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais”.

O processo de estágio curricular é parte integrante desse processo de produção de conhecimento. No decorrer da vivência no campo de estágio, durante os três últimos semestres, percebemos que, ao contrário do que pode acontecer com outros campos de estágio, o PESCCAJ, durante os processos de supervisão e desenvolvimento de atividades, proporcionou um espaço de aprendizagem no que diz respeito aos processos de trabalho do Serviço Social, tanto em sua concepção teórico-metodológica e ético-política, quanto na utilização dos instrumentos técnico-operativos, sem dissociá-los.

Diante do que foi colocado no presente artigo, é possível afirmar que no decorrer do semestre de 2012-2, através da articulação do campo de estágio com as aulas de estágio supervisionado, foi possível ampliar o conhecimento teórico acerca da inserção dos assistentes sociais na política de educação. Além disso, visando a elaboração do relatório final de estágio IV, durante as aulas de estágio supervisionado, juntamente com as orientações da assistente social-supervisora, foi possível elaborar um Plano de Sistematização, que servirá como instrumento norteador dessa árdua tarefa, que exige, acima de tudo, disciplina.

Em suma, ao analisar a articulação entre o campo de estágio e academia, é possível afirmar que o PESCCAJ, caracterizado como projeto de extensão da Faculdade de Serviço Social da UERJ e como campo de estágio, promove o diálogo com a comunidade externa, tendo em vista que oferece serviços e devolve o conhecimento produzido dentro da universidade através do desenvolvimento de suas atividades junto às escolas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. e CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas ciaeducativas. In, **Serviço Social: Direitos sociais e Competências Profissionais**. São Paulo: Cortez, Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 2009.

ALMEIDA, N. L.T. de. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – GT DE EDUCAÇÃO (org). **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: junho de 2011.

ALMEIDA, N. L.T. de. Educação Pública e Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. n. 63. São Paulo: Cortez, julho de 2000. P62-75.

\_\_\_\_\_. O Serviço Social na Educação. In: CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS – CRESS 6ª REGIÃO (org). **Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Textos & Artigos**. Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2008. P. 83-100.

BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In, **Serviço Social: Direitos sociais e Competências Profissionais**. São Paulo: Cortez, Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD, 2009.

GERMANO, J. W. A transformação da Questão Social e a Educação. **Conferência proferida durante a 50ª Reunião Anual da SBPC**. Natal: julho de 1998.

NOGUEIRA, M.A. **Universidade, conhecimento e opinião**. Especial para Gramsci e o Brasil.. SP/ São Vicente: 2004. Disponível na internet: [HTTP://www.artnet.cokm.br/arquiv355.htm](http://www.artnet.cokm.br/arquiv355.htm). acesso em novembro de 2011.

# O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A SITUAÇÃO DE POBREZA NAS ESCOLAS<sup>1</sup>

Kelma Jaqueline SOARES\*

## INTRODUÇÃO

A dimensão socioeducativa do Serviço Social extrapola a lógica de atuação em instituições específicas ou realidades previamente construídas. A dimensão de totalidade da prática profissional evidencia a possibilidade de desvelar a ação profissional nos vários contextos, seja das políticas sociais, seja das instituições. Sabe-se que a política educacional é permeada de desafios e contradições que levam aos profissionais de distintas áreas a colocarem-se em constante reflexão sobre as práticas profissionais. Nesse sentido, o Serviço Social aproxima-se, dialeticamente, da Educação na medida em que pensa a sua atuação nessa área do saber, também reflete sobre os elementos constituintes desse campo.

A proposta deste artigo é o de discutir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento constituinte da realidade educacional. A construção dessa proposta ocorreu por meio de práticas reflexivas coletivas, que contou com a participação de profissionais tanto da educação, como do Serviço Social. Entendemos que esse trabalho de reflexão multidisciplinar é árduo, mas que se faz necessário em um campo permeado de desafios e transformações que é o caso da política pública de Educação no Brasil.

As discussões apresentadas neste texto são oriundas de um projeto de pesquisa mais amplo que é o projeto Política Educacional e Pobreza<sup>2</sup>. Um dos trabalhos desse projeto foi a formação de um grupo de reflexão composto por professoras da educação básica. Após o trabalho inicial realizado durante todo o ano de 2011 e primeiro semestre de 2012, é que se passou, no segundo semestre de 2012, à realização da Oficina intitulada “Construindo

---

<sup>1</sup> Este artigo recebeu apoio financeiro da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES** – Brasil por meio do financiamento do projeto Política Educacional e Pobreza outorgado pelo Programa Observatório da Educação (Obeduc) Edital 038/2010 – CAPES/INEP. Houve apoio financeiro ao deslocamento da autora para a realização de comunicação oral no III Fórum Serviço Social na Educação: Experiências Profissionais do Serviço Social em diferentes níveis e modalidades da Política de Educação.

\* Integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis) do Departamento de Serviço Social (SER) da Universidade de Brasília (UnB) - Distrito Federal. *E-mail*: kelmasoares@unb.br.

<sup>2</sup> O objetivo geral deste projeto foi o de estudar as diferentes manifestações da relação entre educação formal e população em situação de pobreza em diferentes esferas (entes federativos), níveis (incorporou desde a educação básica ao ensino superior) e atores educacionais (gestores, estudantes, professoras entre outros), sem perder de vista o olhar da discriminação (classe social, gênero, raça). O projeto contou com a participação de mais de 30 pesquisadoras/es, os quais foram coordenados pela professora Dra. Sílvia C. Yannoulas.

Estratégias: contribuições para pensar a situação de pobreza nas escolas de educação básica”<sup>3</sup>, uma tentativa de elucidar e propor estratégias para abordar os problemas detectados no ambiente escolar decorrentes da situação de pobreza dos alunos.

Participaram da Oficina seis professoras da educação básica, atuantes em escolas públicas do Distrito Federal e do entorno (Goiás)<sup>4</sup> que atendem à população em situação de pobreza, três estudantes do curso de graduação em Serviço Social da UnB, uma colaboradora assistente social, uma pedagoga da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF) e doutora em Política Social pela UnB, uma assistente social e mestre em Política Social pela UnB e a coordenadora da pesquisa e professora do Departamento de Serviço Social da UnB.

As sessões da Oficina foram realizadas aos sábados com a proposta geral de pensar coletivamente a melhor maneira de trabalhar a situação de pobreza dos alunos das escolas públicas de educação básica. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se como um instrumento importante, visando incluir a questão da pobreza na vivência escolar. Compreende-se o PPP na perspectiva de uma educação para a cidadania e, segundo Gadotti (1994), não se constrói um projeto sem uma direção política. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. Ele é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. A construção do PPP pode ser considerada como um momento importante de renovação da escola. Projetar significa “lançar-se à frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Nesse processo, podem-se distinguir dois momentos: o da construção do projeto e o da sua institucionalização ou implementação.

Os dois objetivos principais da Oficina foram os de: refletir sobre como a situação de pobreza dos alunos das escolas públicas poderia ser visibilizada, explicitada e trabalhada no contexto das escolas de educação básica e, paralelamente, promover a aproximação das áreas disciplinares Educação e Serviço Social, haja vista a existência do projeto de lei da Câmara

---

<sup>3</sup> Agradecemos as importantes contribuições das professoras de educação básica participantes do referido projeto e da estudante Patrícia da Silva Pereirana construção deste artigo. Colaboraram como assistentes da Oficina as estudantes de graduação em Serviço Social Patrícia da Silva Pereira, Eliane Oliveira da Costa e Vanessa de Sousa Araújo. Contribuíram ao desenvolvimento da Oficina as professoras Silvia Yannoulas (Departamento de Serviço Social da UnB e coordenadora da Oficina), Natalia Duarte (Secretaria de Educação do DF) e Cynthia Bisinoto (professora adjunta do *campus* Planaltina da UnB).

<sup>4</sup> Trata-se das escolas localizadas em distintas regiões administrativas do DF: Ceilândia, Estrutural, Samambaia e Santa Maria, uma escola no Jardim Ingá e outra no Pedregal, sendo que as duas últimas estão no entorno e pertencem ao Estado do Goiás (GO). Foi escolhida uma escola no Plano Piloto (região central do DF de alta concentração de renda, mas que atende, massivamente, a população em situação de pobreza). Um dos critérios para a seleção dessas escolas foi o de que atendessem, proporcionalmente, elevado número de beneficiários de programas de transferência de renda condicionada, haja vista que isso indica população pobre segundo critério de renda (YANNOULAS; DUARTE, 2013).

(PLC) nº 060/2007.<sup>5</sup> Ambas as áreas disciplinares (e outras) estão envolvidas com a garantia do Direito à Educação.

Foram realizadas cinco sessões consecutivas para a formulação do documento inicial e uma sexta sessão visando validar o documento final por parte do grupo. Na seção seguinte, será discutida a metodologia utilizada durante a Oficina, a qual, *em si* foi uma experiência de sistematização realizada por equipe multidisciplinar.

## **A METODOLOGIA PARTICIPATIVA: EXPERIÊNCIAS DE SABERES COLETIVOS**

A proposta da Oficina foi refletir sobre a situação de pobreza dos estudantes em escolas públicas e partiu do pressuposto que o PPP é instrumento importante para incluir a temática da pobreza no campo educacional. Não foi objetivo da Oficina construir um modelo de PPP próprio, mas sim de refletir sobre as potencialidades interventivas desse instrumento quanto à situação de pobreza na escola. Nesse sentido, o grupo de pesquisadoras viu-se diante do desafio de encontrar uma metodologia capaz de integrar e construir saberes multidisciplinares a fim de responder a esse pressuposto.

Após processo de reflexão, conduzido pela coordenadora da pesquisa, identificou-se que a metodologia voltada para o planejamento e formação de gestores de políticas públicas desenvolvida pela Sede Acadêmica Brasil da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso/Brasil) era uma alternativa metodológica factível, posto que se parte da premissa de que todos os participantes nesse processo são convidados a construir, coletivamente, alternativas para os problemas identificados por eles mesmos. Nessa proposta metodológica, todos os participantes são atores pesquisadores e as suas proposições são analisadas e sistematizadas coletivamente, o que não prescinde da participação de um coordenador das tarefas e equipe de relatoria.

Originalmente, a metodologia foi desenvolvida em 1972, por solicitação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para atuar no enfrentamento de problemas como a pobreza na América Latina. Isso porque as experiências em curso desenvolvidas pelo ILPES (Instituto Latino Americano e do Caribe de Planejamento Econômico e Social) e pela CEPAL (Comissão Econômica para América Latina) não atingiram os objetivos pretendidos, o que gerou uma crise nos modelos de planejamento adotados até então (Mehedff; Garcia, 2005). Por isso, a metodologia Flacso/Brasil deveria capacitar os técnicos para enfrentar as dificuldades existentes entre a aplicação do saber técnico e o saber político na condução das políticas públicas. O modelo metodológico privilegiava a produção coletiva de conhecimento e a elaboração dedutiva do planejamento, o que permitia que os atores estratégicos atuassem de forma propositiva e participativa no delineamento desse processo formativo.

O caminho metodológico dessa proposta de planejamento está pautado em dois grandes momentos: o diagnóstico, no qual se inserem as etapas de preparação conceitual, nivelamento de conhecimento por meio da leitura de documentos-base, delimitação de cenário

---

<sup>5</sup> O projeto de lei nº 3688/2000 foi transformado no PLC nº 060/2007 no Senado (dispõe sobre a prestação de serviços da Psicologia e do Serviço Social em escolas públicas da educação básica). Outros projetos de lei que versam sobre o assunto são a Proposta de Emenda à Constituição nº 13/2007 (que visa acrescentar o inciso ao art. 208 da Constituição Federal de 1988 e prevê a garantia do atendimento aos estudantes de equipe de psicólogos e assistentes sociais), o projeto de lei nº 6478/2009 (que teve rejeição ao substitutivo, pois houve incoerências conceituais no texto desse PL) e o projeto de lei nº 6874/2010 (o qual também passou por considerações relativas ao texto substitutivo e propõe a alteração da LDB com vistas à existência de núcleo psicossocial nas escolas públicas de nível fundamental para intervir em situações de risco) (CFESS, 2012).

objetivo, pactuação e validação dos problemas identificados e, por fim, elaboração de quadro de integração dos problemas; o segundo momento é o propositivo em que foram realizadas as etapas de elaboração preliminar de estratégias, avaliação da proposta técnica e definição final das estratégias. Diante da particularidade de cada escola e da autonomia profissional de cada professora pesquisadora, entendeu-se não existir espaço para a implantação do plano de monitoramento e avaliação de resultado. Por isso, essa etapa, que é prevista na metodologia adotada, não foi realizada. Entretanto, as demais etapas foram executadas, em grande medida, conforme orienta a metodologia da Flacso/Brasil.

## **A EXECUÇÃO DAS ETAPAS PREVISTAS NA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA**

A primeira sessão da oficina foi destinada ao nivelamento de saberes do grupo por meio da divulgação de informações técnicas sobre a temática a ser trabalhada, além da apresentação e pactuação do cronograma de trabalho. Na segunda sessão foi realizada a etapa de construção da imagem objetivo (escola ideal)<sup>6</sup>. Na terceira sessão, elaborou-se o quadro de problemas (distância entre a escola ideal e a escola real). Na quarta sessão foram definidas estratégias para alcançar o modelo de escola ideal (diminuir a distância entre a escola ideal e a escola real). Na quinta sessão apresentou-se e discutiu-se junto ao grupo o quadro síntese dos trabalhos realizados e tentou-se responder se o PPP é o instrumento capaz de visibilizar e permitir o trabalho com a situação de pobreza nas escolas. O resultado final da oficina foi validado na última sessão e deliberado pelo grupo, o qual concordou com a elaboração do texto completo que origina este artigo (SOARES; SOUZA, 2013).

Na semana subsequente à realização de cada sessão, as assistentes de pesquisa reuniram todas as informações registradas e promoveram a categorização e organização das falas. Para tanto, foi adotada a estratégia metodológica de organização dos dados por meio da análise de conteúdo.<sup>7</sup> Ao concluir a análise de conteúdo da primeira sessão, a equipe organizadora entendeu que a melhor forma de apresentação e de visualização das ideias produzidas pelo grupo seria por meio da organização de um quadro. De acordo com Mehedff e Garcia (2005), a estruturação do trabalho em grupo é fundamental para a garantia de formalização de um trabalho coletivo, auxilia na formação de acordos e reduz conflitos. O quadro síntese proposto pela equipe permitiria a visualização das produções coletivas pela totalidade do grupo, bem como o fácil acréscimo dos demais dados obtidos nas sessões seguintes, contribuindo para conferir à Oficina um caráter processual<sup>8</sup>.

As sessões da Oficina se constituíram em momentos de debate, levantamento de problemas e construção de estratégias para reduzir a precarização do ensino público universal oferecido à população pobre do Brasil. Nesse esforço de sistematização, destaca-se a centralidade do papel do Estado no enfrentamento da Questão Social e a necessidade de fortalecimento

---

<sup>6</sup> Conforme Mehedff e Garcia (2005), a imagem objetivo é aquilo que se deseja alcançar, seria o “cenário perfeito” de uma dada realidade social a partir do processo de aplicação da metodologia participativa.

<sup>7</sup> A análise de conteúdo, segundo Franco (2008), centra-se em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem de construção real e expressão da existência humana, que atua de forma interacionista. Nesse modelo, o processo de análise é baseado em aproximações sucessivas, em que o pesquisador elabora, pouco a pouco, as explicações sobre um fenômeno, examinando as suas unidades, as inter-relações entre essas unidades e as categorias em que elas se encontram reunidas.

<sup>8</sup> Por questões de extensão textual, os quadros sínteses finais não serão anexados a este artigo. Porém, os mesmos podem ser consultados em: Soares; Souza (2013).

da política social, em caráter universal e gratuito, a fim de que a população em situação de pobreza tenha garantido não apenas o acesso ao Direito à Educação, mas também às condições de permanência e fruição desse Direito e atuação participativa na sua consecução.

A seguir serão discutidas as etapas e principais reflexões de cada momento da estratégia metodológica utilizada.

## **A ETAPA DA FORMULAÇÃO DA IMAGEM OBJETIVO**

Mehedff e Garcia (2005) indicam que todos os esforços técnicos da equipe organizadora da oficina devem ser encaminhados visando a participação de todos os envolvidos na produção coletiva. Por isso, a etapa que precede à formulação da imagem objetivo consiste fundamentalmente na apresentação do conjunto de informações ao grupo, conjunto este que pode ser definido como documento-base. A finalidade é a de permitir que os participantes da Oficina apoderem-se das informações e dos conteúdos que farão parte das etapas seguintes de trabalho e tornem-se atores estratégicos, isto é, cada um detém conhecimentos próprios específicos, que se somarão aos conhecimentos do grupo de trabalho e, com isso, alcançarão, ao final do processo, um produto verdadeiramente coletivo e não apenas a somatória de conhecimentos técnicos individuais.

A etapa de apresentação do documento incluiu uma exposição realizada pela professora Cynthia Bisinoto sobre aspectos teóricos, epistemológicos, operacionais, técnicos e didático-pedagógicos na construção do PPP de uma instituição educativa. A professora evidenciou os elementos conceituais e políticos que compõem esse instrumento. Por essa visão, o PPP extrapola o aspecto formal e burocrático e deve refletir a particularidade de cada escola contendo o caráter político (compromisso com interesses coletivos e sociais) e o caráter pedagógico (a intencionalidade da ação da escola). Por isso, o PPP deve envolver todos os atores para serem vistos como participantes do processo educativo, bem como ser instrumento e proposição para a ação. É uma oportunidade para a instituição educacional delinear sua identidade, buscar sua autonomia e qualidade.

Após essa apresentação seguida de debate quanto ao PPP e, considerando o trabalho anteriormente realizado junto ao grupo de professoras de educação básica (YANNOULAS; DUARTE, 2013) que permitiu identificar os problemas decorrentes da situação de pobreza nas escolas públicas de educação básica do DF e Entorno, partiu-se para a construção da imagem objetivo sobre a escola ideal.

No caso da Oficina Construindo Estratégias,<sup>9</sup> adotou-se a construção do cenário da escola ideal. A técnica utilizada foi a tempestade de ideias, na qual todas as participantes apresentaram as suas propostas de forma espontânea. Houve o papel da coordenadora, a qual organizou e conduziu as discussões a fim de possibilitar a fala de todas. O registro foi feito por meio de relatora previamente escolhida, que digitou e identificou a fala de cada uma das participantes. A realização das sessões não se revela como um processo fácil, pois se exige das participantes sucessivas aproximações e refinamento gradual de ideias. Além disso, para se pensar na utopia da “escola ideal” era necessário que o grupo de professoras e demais participantes se despidesse ao máximo possível das vivências escolares. As participantes (professoras, assistentes sociais, estudantes de graduação em Serviço Social) foram orientadas

---

<sup>9</sup> Destaca-se que se adotou como cuidado ético em pesquisa com seres humanos a garantia do anonimato dos participantes. Por isso, as escolas estudadas e o grupo de professoras pesquisadoras da educação básica não serão identificados.

a pensar livremente sobre o assunto, sem amarras, porém sem cair em propostas amplas sobre política educacional.

Seguidamente procedeu-se à divisão em quatro grupos de trabalho com a seguinte composição: uma pessoa da equipe organizadora, uma professora de educação básica, uma assistente social formada ou em formação, com a perspectiva de avançar e refinar as propostas para a elaboração da imagem objetivo da “escola ideal”. A apresentação à plenária das discussões realizadas pelo grupo deveria ser feita por meio de elaboração de cartaz e por relatora previamente escolhida.

O primeiro grupo definiu o que denominou de a “escola da proteção integral”, a qual seria baseada em um modelo aberto e participativo, onde a escola articula-se com o sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes e, para tanto, pauta-se em um modelo democrático, em que a comunidade, a família e o Estado articulam-se, a fim de garantir a prestação e o acesso a direitos destinados ao público estudantil (saúde, segurança pública, lazer e cultura entre outros). Já o segundo grupo defendeu a proposta de uma “escola de bem-estar”, na qual a escola não apenas faz a articulação com serviços sociais externos, mas, sim, oferece todos esses serviços no próprio espaço escolar, a fim de que o estudante não precise sair da escola para acessar os serviços de alimentação, de saúde, de assistência social, entre outros. Em um modelo de jornada integral, os estudantes teriam acesso não apenas aos serviços pedagógicos, mas também aos serviços de outras políticas sociais. O terceiro grupo sintetizou sua proposta na denominada Escola Cidadã, proposta aproximada à do segundo grupo. Nesse modelo, defendeu-se também a necessidade de contar com uma equipe multidisciplinar e integrada, formada por professor/a, orientador/a educacional, psicólogo/a, assistente social, nutricionista, assistentes à educação, enfermeiro/a e outros. Ofereceria uma proposta pedagógica que valorizasse a crítica e a politicidade dos atores escolares. Por fim, o quarto grupo apresentou a Escola Atrativa, que também ofereceria jornada integral e equipe multiprofissional, e desenvolveria um currículo extraescolar diversificado, no qual os estudantes poderiam optar pelas atividades que desejassem realizar. A escola seria um espaço agradável e acolhedor aos estudantes. Os sujeitos escolares e a comunidade atuariam de forma ativa na construção das propostas pedagógicas.

A “escola ideal” pensada pelo grupo é um modelo de escola a ser desenvolvida e criada para garantir o direito à educação de toda a população e, portanto, eminentemente, pública. Ao realizar a análise de conteúdo, entendeu-se que a “escola ideal” deveria ser construída através do desenvolvimento de três dimensões: a do POSSUIR, a do OFERECER e a do SER (PEREIRA, 2012). Observou-se, por meio da unidade de registro da palavra e detecção da frequência de repetição (ver FRANCO, 2008), que grande parte das falas continha um ou mais dos verbos “possuir”, “oferecer” e “ser”. As falas que não os continham explicitamente apresentavam implicitamente o significado destes verbos.

A dimensão POSSUIR é referente, fundamentalmente, aos aspectos materiais e objetivos da “escola ideal”. Já OFERECER diz respeito, literalmente, à oferta de aspectos materiais e objetivos pela “escola ideal”, ou seja, seria oferecimento efetivo dos aspectos da dimensão “possuir”. E, finalmente, a dimensão SER refere-se aos aspectos mais subjetivos da “escola ideal”, resultado da efetivação das dimensões “possuir” e “oferecer”. Desta forma, como exemplo, pode-se apontar que a “escola ideal deve POSSUIR” a “valorização e centralidade do pedagógico, mas não se restringindo só a essa perspectiva”, a “escola ideal deve OFERECER” a “avaliação e atendimento psicopedagógico” e a “escola ideal deve SER” “capaz de responder para além do pedagógico”. A validação do quadro da “escola ideal” por parte do grupo ocorreu na terceira sessão. O grupo concordou com a síntese realizada.



## A ELABORAÇÃO DOS PROBLEMAS

Esta etapa é vista pela metodologia Flacso/Brasil como uma das formas de propor uma situação de futuro. Não é vista pela negativa ótica daquilo que não deu certo, mas sim como uma distância entre o presente e o futuro, quando se compara a atual situação e a que se deseja alcançar. Por isso, o problema deve ser colocado *a priori* para se incidir sobre a forma de se alcançar a melhoria futura daquilo que se pretende planejar ou modificar (Mehedff; Garcia, 2005).

Nesse sentido, partiu-se do quadro síntese de “escola ideal” para se definir os desafios a fim de alcançá-la. Assim, a proposta era a de criar o quadro de integração de problemas, por meio do confronto entre o modelo ideal e as dificuldades. Conforme Mehedff e Garcia (2005), é dessa união entre a causa e o efeito que se conforma um quadro geral, capaz de evidenciar a amplitude dos problemas e torná-los compreensíveis e passíveis de ação. Essa etapa de integração dos problemas é fundamental para responder às necessidades colocadas no momento propositivo da metodologia – o de construção das estratégias –, as quais serão explicitadas adiante.

Adotou-se a mesma dinâmica para a elaboração do modelo da imagem objetivo. Partiu-se da tempestade de ideias, na qual a relatora registrou todas as falas que foram projetadas para o grupo instantaneamente, além da realização do registro de áudio. Posteriormente, seguiu-se para a divisão de grupos, discussão de ideias, elaboração de cartazes e escolha da relatora para a apresentação. Houve a formação de três grupos (de quatro e cinco componentes cada), em que cada um seria responsável pela discussão dos problemas segundo uma das três dimensões já mencionadas: possuir, ser e oferecer.

O primeiro grupo ficou responsável pela dimensão do “oferecer” e nele discutiu-se a dificuldade das escolas em pôr à disposição, as condições materiais de ensino e serviços educacionais com qualidade, além da necessidade de ofertar uma escola em tempo integral, compactuando com um ensino público, de fato, universal. Destacou-se ainda a ausência de transparência na gestão administrativa e financeira das escolas.

Já o grupo da dimensão do “possuir” centrou o seu olhar sobre os problemas relacionados aos aspectos material, físico e humano das escolas e destacou a inadequação da estrutura física delas para atividades pedagógicas, a falta de equipe multiprofissional e os imbróglios do financiamento das escolas como alguns dos principais problemas existentes nessa dimensão analítica.

O grupo que discutiu a dimensão do “ser” sintetizou os desafios da escola em constituir-se como um espaço livre de discriminações, de conflitos e problemáticas de ordem étnica, racial, de gênero ou de classe social. Destacou-se também a dificuldade da escola em ser um espaço seguro, livre de violência e de preconceito, voltado para a promoção de lógicas de ensino e de aprendizagem para além do individual. Após a compilação das discussões pela equipe organizadora da oficina, procedeu-se à etapa de validação do quadro de integração dos problemas e elaboração preliminar de estratégias. O caminho adotado para a execução dessa etapa será discutida na seção a seguir.

## ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

De acordo com Mehedff e Garcia (2005), a elaboração de estratégias é quando se define o desenvolvimento da situação considerada como problema e que o grupo deverá elaborar as ações necessárias para se definir a situação fixada no cenário objetivo. Esse é o momento do planejamento normativo, quando serão colocadas pelos participantes, a partir de elementos da realidade concreta, as alternativas e caminhos a serem alcançados para se atingir o modelo

ideal. O produto dessa etapa é uma lista de enunciados estratégicos, os quais sintetizarão os passos para viabilizar a realização das ações propostas.

Na quarta sessão da Oficina, portanto, foram elaboradas as estratégias para se alcançar a “escola ideal”. Nesse encontro, seguiu-se o mesmo procedimento metodológico adotado nas sessões anteriores (divisão em grupos, discussão e elaboração de cartazes por grupo e apresentação das ideias do grupo por meio de relatora escolhida). As participantes foram organizadas em três grupos para trabalharem segundo as dimensões analíticas previamente identificadas quanto ao “ser”, “oferecer” e “possuir”.

O primeiro grupo utilizou as estratégias do “oferecer”. Destacou que estas, para alcançar a “escola ideal”, se referem principalmente à ampliação, adequação, construção e manutenção permanente de espaços físicos das escolas, mapeamento e utilização dos equipamentos, espaços coletivos e serviços sociais (espaços de cultura, de lazer, de esporte), formação de instrumentos para a gestão participativa e o controle democrático da política educacional e da política da criança e do adolescente. Destacou ainda a necessidade de transporte escolar e valorização do trabalho docente: carreira, condições de trabalho e formação continuada. Acredita-se que estas estratégias perpassam a adoção de políticas e implementação de decisões pela entidade máxima da educação.

Já o segundo grupo foi responsável por traçar as estratégias referentes à dimensão do “possuir”. Nele se destacou, semelhante ao primeiro grupo, a construção de escolas, mas que levassem em consideração as especificidades locais e a participação da comunidade no planejamento, a previsão no planejamento escolar da existência de espaços multifuncionais (bibliotecas, laboratórios, quadras poliesportivas e outras), a integração/intersetorialidade entre as políticas educacionais, de saúde e de assistência social: promover agilidade no atendimento das demandas do educando e utilizar a coordenação pedagógica para diálogo intersetorial com diferentes profissionais, traçando agenda de trabalho conjunto. Além disso, registrou-se a necessidade de mobilização social da escola e da comunidade para ampliação de investimentos (conselhos escolares, conselhos municipais de educação, movimentos sociais, dentre outros), além da consolidação da prática sistemática de estudos teóricos e a busca de parcerias com as universidades públicas para formação continuada das profissionais da área de educação e áreas afins.

Por fim, o grupo que discutiu a dimensão do “ser” sintetizou como estratégias a existência de atendimento universal e integral, proposição de projetos e atividades contextualizadas que valorizem o saber e a cultura da comunidade local, destacando o fortalecimento do papel dos conselhos escolares para pressionar a gestão da política pública de educação com vistas à defesa de uma educação pública e de atendimento universal. O grupo ressaltou ainda a priorização de projetos que reconheçam a diversidade e enfrentem a discriminação e o preconceito em qualquer uma de suas manifestações, a importância da construção coletiva do PPP e o monitoramento das ações.

A segunda parte da sessão tentou responder ao pressuposto inicial da Oficina: se o PPP seria o instrumento adequado para visibilizar, explicitar e abordar a questão da situação de pobreza nas escolas públicas do ensino básico. Abordaremos esta questão no tópico seguinte.

## **RESULTADOS DA OFICINA**

Segundo as professoras pesquisadoras, o PPP é um instrumento apropriado para agir na escola, pois permite a progressiva autonomia da escola e possibilita à comunidade escolar pensar os problemas existentes na perspectiva de construção de estratégias para sua melhoria. Para o grupo de pesquisadoras, o PPP é capaz de, gradativamente, instaurar mudanças, haja vista que, se

bem utilizado, permite a visibilidade da voz da comunidade escolar e a articulação de interesses dos atores escolares em busca de um propósito comum: uma educação escolar de qualidade.

O grupo postulou que há uma ausência de clareza das profissionais da educação sobre o que é o PPP, seu significado político e ideológico. Quando foi estabelecido que toda escola deveria ter seu PPP, existia por trás a intencionalidade em criar espaços coletivos de reflexão dentro das escolas, espaços planejados e democráticos. Entretanto, a comunidade escolar ainda não se apropriou dessa ideia.

Mesmo reconhecida a produção teórica sobre o PPP e a sua importância na organização escolar, não é possível se esquivar de analisar a reflexão realizada pelo grupo quanto às limitações do PPP. Se por um lado, a autonomia é elemento de organização do trabalho pedagógico, por outro, a contextualização da autonomia deve ser analisada de forma complexa, a fim de evidenciar o debate sobre os limites deste conceito, tema este que permeou todas as sessões da Oficina.

O grupo também debateu as contradições que envolvem a implementação dos PPPs, a descentralização das políticas educacionais, levando em consideração a enorme disparidade quanto às capacidades e às condições de cada escola e comunidade escolar para desenvolvê-los. Destarte, mais um elemento de fragmentação do sistema escolar é posto de maneira crítica pelo grupo. Entretanto, o grupo avaliou que, dadas as condições atuais da política educacional, o PPP seria o instrumento privilegiado para alavancar o debate sobre a pobreza no mundo escolar.

Para Barroso (2012) a atual forma de materialização do conceito de autonomia está ancorada na contratualização, o que permite que a escola seja tanto um espaço de visibilidade dos projetos educativos, como também espaço de simples prestação de contas e de exercício da avaliação. A seu ver, as políticas de autonomia estão associadas à gestão escolar e têm destaque na retórica reformista, mas é reduzido o seu efeito na organização e funcionamento das escolas. Segundo ele, a tensão entre público e privado é que permite indicar onde o conceito de autonomia se insere. Em vez da polarização entre público e privado, o que se verifica é uma hibridação dessas duas esferas e uma maior complexidade das relações sociais, pois os sistemas públicos tendem a flexibilizar para a lógica do privado. Portanto, o espaço público é a forma de fazer política e, nesse caso, o conceito de autonomia deixa de assumir uma feição puramente instrumental.

Em síntese, a discussão realizada durante as sessões da Oficina identifica que a centralidade assumida pelo conceito de autonomia no ordenamento da gestão escolar é permeada por interesses privados que reduzem o papel do público quanto ao direito à educação e à fragmentação da prestação de serviços, que, constitucionalmente, devem ser providos pelo Estado. Evidencia-se as dificuldades de fortalecimento da política educacional em tempos de reformismo do papel público em detrimento do privado. Por meio dessa reflexão, destaca-se o desafio em se pensar a relação entre pobreza e educação (REP), visto que o acesso à escolarização por parte da população em situação de pobreza não prescindirá da prestação de qualidade dos programas suplementares públicos, com vistas ao atendimento das necessidades sociais desses sujeitos.

No caso das dinâmicas escolares estudadas e a fim de responder o propósito inicial da Oficina, que foi o de questionar se o PPP é capaz de debater a questão da pobreza na vivência escolar, identificou-se que a efetivação do PPP requer uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. Essa reflexão passa por conceitos como o da autonomia e o da gestão democrática da escola, pois estes mecanismos fazem parte da própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI;

ROMÃO, 1997). Tal tipo de gestão implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas meros receptores dos serviços educacionais.

Por esse enfoque, o PPP assume o papel de ser o caminho para que a escola possa criar, coletivamente, estratégias para intervir na realidade e trabalhar de forma efetiva com a população em situação de pobreza. Porém, a retórica da participação, por vezes, é sinônimo de esvaziamento do papel do Estado e perda da responsabilidade coletiva (e pública) quanto ao direito à educação. É preciso que a dinâmica escolar componha a realidade social da população atendida pela escola e, assim, a participação dos sujeitos no processo educativo será componente hábil em garantir esse direito.

## **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: POTENCIALIDADES E LIMITES PARA O SERVIÇO SOCIAL**

Ao entendermos que o PPP é um instrumento que extrapola a lógica formal e a simples necessidade de um cumprimento da legislação, atribuímos a esse a potencialidade de ser um instrumento que reflete a particularidade e identidade de cada escola. O PPP é uma construção coletiva e permanente no que se refere às relações educacionais. É imbuído das autonomias administrativa, jurídica, financeira e pedagógica (SOUZA e YANNOULAS, 2010).

Como autonomia administrativa considera-se a possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. Destaca-se o estilo de gestão que traduz a possibilidade de a escola garantir a indicação dos dirigentes por meio de processo eleitoral; a constituição dos conselhos escolares com funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora; a formulação e execução do plano de gestão da escola. Portanto, esta autonomia relaciona-se com as formas de gestão e controles normativo-burocráticos, com a racionalidade interna e a administração de pessoal.

A autonomia jurídica diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas próprias normas e orientações escolares, como, por exemplo, matrícula, transferência de aluno, admissão de professores. Já a autonomia financeira compreende as competências para elaborar e executar seu orçamento, bem como aplicar e remanejar despesas. Ela engloba a dependência financeira do poder público, o controle/transparência e a previsão de contas.

Por fim, a autonomia pedagógica, que consiste na liberdade de ensino e pesquisa, está estritamente ligada à identidade, à função social, à comunidade escolar, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados. Abrange, portanto, o poder decisório referente à melhoria do processo de ensino aprendizagem, adoção de critérios próprios de organização da vida escolar e de pessoal e docente, e celebração de acordos e convênios técnicos.

Portanto, entende-se que o PPP é um instrumento complexo e que pode envolver os distintos atores educacionais em busca de uma gestão democrática na escola. Essa é, portanto, uma dimensão que se relaciona diretamente com a *práxis* do Serviço Social e com as contribuições e competências do profissional, vistas tanto do ponto de vista do compromisso ético-político da profissão, bem como da natureza técnico-operativa e teórico-metodológica dessa área do saber.

O Código de Ética do/a Assistente Social possui a sua dimensão jurídica, normativa quanto aos direitos e deveres dos profissionais, mas revela também, em seus princípios fundamentais, o compromisso político e propositivo quanto à transformação da realidade social (PIANA, 2009). Há, portanto, nesse Código um posicionamento claro da profissão quanto ao

processo participativo e democrático, que não é diferente para a profissão no âmbito escolar<sup>10</sup> quando atua e defende a educação pública. Por isso, o Assistente Social pode ser profissional hábil em contribuir para a construção coletiva do PPP.

Do ponto de vista teórico-metodológico, ao realizar intervenções na realidade social, o sujeito não prescinde da sua intencionalidade, ou seja, há uma orientação e um posicionamento (político) do sujeito quando parte para a ação, guiado por uma escolha metodológica. Nesse sentido, a formação do Assistente Social é permeada pelo entendimento do planejamento participativo e, portanto, o PPP como instrumento de gestão democrática, pode ser construído pelos atores coletivos da escola e o Serviço Social tende a articular saberes e instrumentos técnicos-operativos não apenas para, coletivamente, elaborar o PPP, mas para somar-se ao processo de alcance da “escola ideal” nos termos dos resultados obtidos com a aplicação da metodologia explicitada neste artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de sistematização retratada neste texto pode indicar que as estratégias metodológicas são diversas e podem imprimir olhares segmentados sobre a realidade social. Mas compete aos profissionais, baseados à luz da teoria crítica, conhecerem os instrumentais técnicos-operativos, transformá-los segundo os objetivos que se propõem a investigar e, com isso, refutar ou comprovar as suas hipóteses ou pontos de partida.

Portanto, ao pensar a relação entre pobreza e educação como uma das imbricações quando se pensa o Serviço Social e a Educação, não se deve perder de vista a dimensão interventiva e operativa das duas áreas. Isso exigirá do Serviço Social uma reflexão sobre a política educacional e todos os seus complexos componentes, dentre esses, a identificação da universalização da educação como um desafio posto aos profissionais em geral e à consolidação do Estado Democrático de Direito. Exigirá também do Serviço Social a utilização de instrumentais técnico-operativos que permitam não apenas traduzir a complexa realidade da política de educação, mas também intervir nessa realidade com vistas à garantia do direito à Educação Pública.

No trabalho desenvolvido por um ano junto às professoras de educação básica, as professoras pesquisadoras problematizaram como foi construído e implementado o PPP de cada uma das escolas estudadas. Essa experiência prévia facilitou o momento de reflexão sobre o PPP como instrumento válido para inserir a discussão em torno da pobreza no ambiente escolar. Ao ser comparado com a realidade de cada professora, o debate mostrou o quanto os PPPs das escolas contempladas ainda cumprem uma função burocrática e não fazem parte do cotidiano de cada escola.

As sessões realizadas indicam que a escola participativa junto à comunidade local e com um bom diagnóstico da realidade, se transforma em um espaço de convivência e que busca soluções para as dificuldades urgentes ou crônicas da escola, incluindo a discussão sobre as demandas geradas pela situação de pobreza da população atendida pela escola. Mesmo diante dos diferentes contextos escolares apresentados e de seus PPPs, o grupo participante da Oficina concordou, na última sessão, que o PPP é um instrumento capaz de incitar a resposta para as dificuldades em se alcançar a “escola ideal”.

---

<sup>10</sup> Conforme Algebaile (2009), o uso do termo *escolar* incorpora a definição da utilização do aparato institucional escolar com finalidades distintas. A definição de *educativo* reúne as informações voltadas para o processo de aprendizagem em uma linha mais pragmática de planejamento, controle de ações e meios de controle. Por isso, a definição do termo *escolar* engloba a noção de *educativo*.

Ainda que parcela da população que frequenta as escolas públicas estudadas seja pobre, os PPPs não incluem como tema ou como problema as questões sobre pobreza dos estudantes. Na melhor das hipóteses, há uma caracterização da comunidade escolar sobre seus aspectos socioeconômicos, porém esse diagnóstico não se traduz em programas ou ações específicas do PPP. É necessário estimular e propiciar especialmente a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP (SOUZA; YANNOULAS, 2010).

A Oficina revelou que o PPP poderá conter uma proposta para pensar a população em situação de pobreza a partir do ângulo e das necessidades da escola pública. O PPP poderá vir a ser instrumento de transformação da escola e, portanto, é um meio potencial para inserir a questão da pobreza presente no cotidiano escolar. Ele pode ser elo quanto às relações macroestruturais da política educacional e a escola, ter capacidade de contribuir para visualizar alternativas para lidar e aperfeiçoar a relação das escolas com a população em situação de pobreza.

Não se pode desconsiderar também o alcance limitado do PPP quanto às mudanças na realidade educacional quando se evidenciam as condições objetivas de cada estabelecimento de ensino. No caso das escolas que atendem população em situação de pobreza, mas que são localizadas em regiões de alta concentração de renda, as formas de participação da comunidade escolar deverão estar atentas para o fato de que a escola não faz parte da mesma localidade de moradia desse público. Por isso, diante dessas especificidades, participar do processo de construção da educação escolar de qualidade significa extrapolar as atuais formas de mobilização da comunidade e, talvez, o próprio formato escolar.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. 352 p.

BARROSO, J. **O papel do conhecimento na formulação das políticas de educação: impasses e desafios para gestores e pesquisadores**. In: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE, 12 e ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE, 8. São Paulo; Unicamp, 2012. No prelo.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2010.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Acompanhamento dos projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado**. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/projetos-delei-fevereiro-2012.pdf>>. Acessado em: 10/2012.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Disponível em: <<http://www.cress-sc.org.br/docs/Subsidios>>. Acesso em: 07/2013.

FRANCO, M. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica – O projeto pedagógico da escola. **Atualidades pedagógicas**. MEC/FNUAP, 1994.

\_\_\_\_\_; ROMÃO, J. (org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEHEDFF, C.; CID, G.(Org.). **Metodologia para a formação de gestores de políticas públicas**. Brasília: FLACSO, 2005, 228 p.

PEREIRA, P. **Relatório individual de prática de pesquisa 04**. Departamento de Serviço Social. Brasília: Departamento de Serviço Social, UnB, 2012.

PIANA, M. C. Serviço Social e Educação: Olhares que se entrecruzam. **Serviço Social & Realidade**. Franca: v.18, n. 2, 182 p. 182-206, 2009.

SOARES, K.; SOUZA, C. O projeto Político Pedagógico: Instrumento para apensar a situação de pobreza nas escolas? In: YANNOULAS, S. (Coord.). **Política Educacional e Pobreza: Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: LiberLivro, p. 255-274, 2013.

SOUZA, C. R.; YANNOULAS, S. C. Democratização da gestão nas escolas públicas brasileiras: a educação como intervenção participativa. **Revista Argumentum**, v. 2, p. 71-93, 2010.

YANNOULAS, S.; DUARTE, N. Conversando com as professoras de Educação Básica. In: YANNOULAS, Silvia (Coord.). **Política Educacional e Pobreza: Múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: LiberLivro, p. 215-234, 2013.





## A INCLUSÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA

Lucinei Gasparina da SILVA\*

Valdirene Beatriz CARDOSO\*\*

### INTRODUÇÃO

A escola como um dos principais equipamentos sociais, tem sido desafiada cotidianamente em articular o conhecimento que gera novos valores, que respeitem as diferenças culturais, religiosas e sociais inseridas no contexto escolar, juntamente com a realidade social do aluno, ou seja, seus problemas e necessidades no seu cotidiano.

Neste sentido, é essencial e fundamental que a escola conheça a realidade social dos alunos, com o intuito de diminuir a distância que a separa do universo familiar e da comunidade. A educação é primordial na construção e formação de qualquer sociedade e direciona a ampliação da cidadania de um povo.

Este esboço tem como método, a abordagem que partirá de estudos conceituais sobre o tema, apresentando, o pensamento teórico publicado em livros, retomará a análise de políticas públicas e situará a questão contemporânea, como foco do questionamento da pesquisa; juntamente a mobilização sensibilizadora da categoria a qual será discutida nas considerações finais.

Este trabalho tem por objetivo apresentar considerações introdutórias a respeito da temática: Serviço Social na política de Educação e a importância da inserção deste profissional no espaço escolar, entendendo-o como interlocutor de proteção integral aos direitos da criança e do adolescente e da comunidade e para tanto a representação social de direitos da infância e da adolescência na comunidade escolar. Para tanto foi discutido no presente trabalho na forma da materialidade para os direitos e deveres para com todos os envolvidos com as políticas públicas da atualidade, quer seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

Sendo assim a realização deste estudo buscou compreender a atuação do Assistente Social no ambiente escolar, pois é de conhecimento que “o compromisso principal do trabalho do Serviço Social educacional é levar, literalmente os indivíduos a escreverem sua “própria história”” (AMARO, 2012, p.107)”.

Dessa forma, o trabalho aborda o interesse pela temática, que teve sua origem em meio à aflição do exercício de convivência no Estágio Obrigatório Curricular em ambiente escolar, no ano de 2010 de ambas as autoras. Período vivenciado na Secretaria de Educação de Uberlândia, locado no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

Considerando igualmente a oportunidade compartilhada com o Projeto de Extensão Universitária da Faculdade Católica de Uberlândia; “Construção de Redes e Relações na Comunidade - Programa Família e Escola na unidade da Escola Estadual Afonso Arinos de Uberlândia – Minas Gerais”. Ocasão vivenciada pelas pesquisadoras, de riqueza em experimentos únicos de trabalho com as famílias, escola e comunidade alcançados no ano de 2011.

---

\* Assistente Social, residente no programa de Residência Multiprofissional 2013/2015 - Serviço Social / Atenção em Saúde Mental pela Universidade Federal de Uberlândia - MG (UFU/MG) e vice Coordenadora Local do NAS - Educação Uberlândia/MG, e-mail: lucineiss@ymail.com.br

\*\* Assistente Social, suplente do Conselho Municipal de Educação representando a categoria do Serviço Social - biênio 2013/2014, e coordenadora Local do NAS - Educação Uberlândia/MG, e-mail: valbeatriz01@yahoo.com.br

Novamente foi aguçado o desejo de inserir no quadro de profissionais escolar o profissional de Serviço Social. Trabalho esse ainda que propiciou as pesquisas de campo sobre Serviço Social, Política de Educação, Política de Lazer e Cultura e Direitos Constitucionais, além da educação escolar permanente, aonde será feita as devidas considerações durante a exposição.

Tendo como eixos de análise o Serviço Social inserido na educação, pois ambos têm seus direcionamentos numa perspectiva de aprendizado de relações democráticas. A abordagem da pesquisa será qualitativa sustentada pela pesquisa bibliográfica em fontes teóricas, livros, dissertações que sustentarão o estudo, sendo reforçados por publicações de revistas acadêmicas, artigos científicos e periódicos em geral.

Considerando ainda, que a necessidade e importância da inclusão do profissional nesta área, cada vez mais se faz necessária diante as expressões da questão social refletidas nas escolas, e as demandas em relação à proteção das crianças e adolescentes; numa necessidade de participação de todos os envolvidos no contexto da sociedade brasileira contemporânea.

Em meados de 1970, as lutas pela democracia se expressavam nos discursos e ações de grupos organizados na sociedade civil, tendo o apoio e a participação de parlamentares oriundos dos movimentos populares.

As pressões da sociedade foram fundamentais na estruturação de comitês para formulação e disseminação de propostas de bases democráticas.

Estas receberam o estímulo e incentivo desses parlamentares repercutindo positivamente entre aqueles que até então eram contrários, por temer o reflexo negativo, acabaram mudando suas opiniões e votos em favor das propostas democráticas.

[...] foram decisivas a mobilização social e a eleição de uma minoria atuante de parlamentares constituintes com origem nos movimentos sindical e popular, bem como em outras organizações da sociedade civil, com vínculos com suas bases e comprometidos com as propostas democráticas (OLIVEIRA, 2011, p. 6).

O Brasil conduziu e avançou em relação às políticas públicas, graças ao controle social da participação da comunidade organizada e por meio dos movimentos sociais nos diversos segmentos. Os avanços foram resultantes de um processo de esforço coletivo da sociedade brasileira, desde a década anterior a da realização da Assembleia Nacional Constituinte de 1988.

A continuidade da mobilização social ao longo dos anos 1990 aprimorou a regulação e a normatização da vida democrática no país, e se comprometeu em ajustar as contas com seu passado recente, ou seja, de ausências de políticas específicas devido à implantação da agenda capitalista, guiada pelos princípios neoliberais.

Todavia, após a promulgação da nova Constituição de 1988, as forças políticas mais conservadoras, com o apoio e a orientação do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Interamericano, se reorganizaram e os setores dominantes dificultaram a efetivação dos direitos sociais previstos na Carta Constitucional.

Apesar disso, a Constituição de 1988, apontou para novos rumos e para novas possibilidades; as mudanças ocorridas eram irreversíveis, embora a batalha para garantia dos direitos constitucionais ainda permaneça no cotidiano da vida social até os dias atuais.

É inegável a força dessa Carta Constitucional, pois a institucionalização dos marcos, jurídico-legais, a abertura democrática positivou ao mesmo tempo direitos individuais e coletivos, favorecedores do bem estar social e da cidadania na consolidação dos valores enquanto direitos humanitários, e a expansão das políticas públicas. Entre essas se encontra a Política de Educação que se direciona numa perspectiva que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando contribuir para promoção de uma educação de qualidade para todos.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

As Políticas Públicas conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação da sociedade; visam assegurar o direito de cidadania. Estas protagonizam, na contemporaneidade os direitos assegurados constitucionalmente, que se afirmam pelas demandas apresentadas pela sociedade.

Embora apresentem na atualidade no que consistem as políticas públicas, estarem centralizadas no projeto neoliberal, o qual retira do Estado a responsabilidade em relação às políticas sociais e a importância que essa tem no conjunto da sociedade, principalmente a possibilidade de analisar e entender as transformações advindas da contemporaneidade.

Dessa forma caracteriza a menor participação do Estado em relação às áreas consideradas fundamentais como é o caso da educação, saúde, segurança pública, habitação, etc. quando este transfere a responsabilidade para o setor privado e sociedade civil, necessariamente contribui para a racionalização das políticas públicas.

O papel das políticas públicas na sociedade atual é de fundamental importância, deveria ser um conjunto de ações específicas do Estado, com propósito de atender às necessidades da sociedade levando ao bem comum, com atuações que procuram atender o interesse público e para tanto a Política de Educação não é diferente,

A Política de Educação, tais como as demais políticas, representam no país a correlação de forças existente entre interesses divergentes, presentes em uma mesma sociedade. Por este motivo, apesar do povo ter sido respaldado com diversas garantias que se configuraram direitos na CF de 1988, no cotidiano as Políticas representam um cenário contraditório, com desafios de implementação que atingem desde o acesso até sua efetividade democrática.(LANÇA, 2012, p.93).

No entanto, ainda não são de fato efetivados, é de conhecimento que existe uma distância entre o que é constitucional e o que realmente acontece na prática. Temos hoje um cenário polarizado; de um lado, a concentração da riqueza, onde a minoria tem muito e detém o poder, de outro lado, a maioria que tem pouco, que oferta e ou vende a sua força de trabalho para adquirir o necessário para sua sobrevivência, com perdas gradativas dos seus direitos. Onde “a produção social e cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”, (IAMAMOTO, 2009, p. 27).

Esta relação entre fracos e fortes e desiguais favorece a crescente exclusão social e a evasão escolar, por obrigarem as famílias de baixa renda a utilizar a força de trabalho dos filhos em idade escolar; “Inúmeras são as dificuldades encontradas pelas crianças e adolescentes que são forçados a trabalhar para contribuir na renda familiar” (LARA, 2008, p. 105).

Todo este processo faz com que grande parte da sociedade não tenha acesso aos mínimos sociais afetando diretamente a escola. “Em muitos casos, o trabalho faz os jovens abandonarem a escola e as brincadeiras, o que os força a renunciar ao desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades criativas” (LARA, 2008, p. 105).

A fala de Lara (2008) nos mostra que o trabalho infantil é uma implicação multifacetada da questão social, e que somente com sua erradicação haverá uma significativa superação do modo de produção vigente na sociedade neoliberal, juntamente com a supressão da produtividade e a enfraquecimento do trabalho.

Os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população também refletem no sistema educativo e na escola de maneira geral, a própria constituição do sistema já é violenta o suficiente para a exclusão social, e que nem sempre a violência nas escolas está relacionada

à situação de vulnerabilidade social. Essas implicações decorrentes da luta pela sobrevivência concorrem para o aumento da escapula escolar, baixo rendimento, atitudes e comportamentos hostis e de riscos tanto para si próprios como para com os outros estudantes.

Estas expressões são intensificadas pela falta de infraestrutura, pouca qualidade de ensino existente nas escolas, baixa remuneração e falta de capacitação dos professores; o aparato educacional sofre a cultura da exploração capital trabalho em relação ao aparelho Estado em todas as suas esferas, juntamente com a omissão de alguns seguimentos no acompanhamento escolar dos educandos. Deste modo, se faz necessário envolver a família na escola, abrir o espaço para a comunidade, realizar trabalhos preventivos e sociais, buscando amenizar as inconstâncias que se encontram no ambiente escolar.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação garantiu seu espaço na sociedade, haja vista que a mesma desde os primórdios da história do país, era direcionada as classes dominantes elitizadas; como dominação social as classes inferiores, baseados na ideia de que o conhecimento era somente para alguns, e os menos favorecidos não precisariam aprender, “analisando a trajetória da Política de Educação brasileira, apesar de ter sido defendida desde o início do século XX sempre esteve marcada pela sigo da exclusão” (MARTINS, 2012, p. 35).

A Constituição Federal de 1988 nomeia em seu título VIII, seção 1, art.205, que a “Educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Garantindo que ela “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Apesar do avanço das Políticas e a ampliação significativa da educação por meio da expansão das escolas públicas, a qualidade da execução de tal política é insuficiente, sendo mais prejudicadas as pessoas que contam com a esfera pública da educação.

A escola pública, nas últimas décadas, tem assumido um papel significante no contexto das classes trabalhadores, sendo desafiada cada vez mais em articular conhecimento (que é trabalhado no contexto escolar) com a realidade social (problemas e/ou necessidades sociais) com a necessidade de instrumentalizar o sujeito a compreender e intervir na realidade. (CFESS/CRESS, 2001, p. 12).

O eterno Freire (1987) argumenta em seu livro “Pedagogia do Oprimido” que a educação tem uma relação direta com a organização de produção de uma sociedade civil organizada. Para o autor a nossa sociedade é desumana, capaz de explorar, de excluir e violentar; papel realizado pelos detentores do poder. Existe sim uma necessidade urgente de busca e a retomada de valores, conquista da liberdade e justiça, que só poderá ser alcançada pela organização e luta dos oprimidos, advindas de uma educação de qualidade negligenciadas pelo Estado Mínimo.

O Estado sendo o responsável primário pela educação pública não deve poupar de procurar meios para priorizar e garantir esses direitos. Cabe apontar então, que quando este deposita todas suas expectativas ou a culpa dos resultados escolares exclusivamente nos alunos e familiares, ele, de alguma forma, está renunciando à sua obrigação de promover cidadania.

Lembrando que o contexto familiar não é uma ilha, ela é “um lugar – lócus- de aprendizado de afetos, socialização, cooperação e desapego” espaço de relações entre criança e adolescentes e seus membros familiares. Devendo a mesma ser parceira da escola no processo de aprendizagem para o empoderamento de cidadania alicerçadas nos valores éticos, morais e sociais para uma sociedade com equidade.

Contudo, há casos que os próprios responsáveis por estes alunos, pelo simples fato de não ter tido oportunidade de melhoria de emprego e escolaridade, acreditam que para “viver”, é necessário somente o trabalho. Esquecendo que todo processo humano se dá pelas etapas vividas, educação, saúde, habitação, etc. Esses são necessários para a construção do indivíduo,

e que a repetição dos membros familiares em relação a produzir serviços, não colabora para o crescimento familiar, pois o pouco de renda que se consegue não é fator de mudanças.

Portanto, como toda e qualquer instituição social a família deve ser encarada como um ambiente socializador; onde existam as contradições de valores e também clareza destas, já que “é certo que cada família tem uma biografia que lhe é própria, mas a maioria delas passa por etapas relativamente comum a todas” (ARENDR, 2009, p.15).

Estas famílias atualmente passam por mudanças no processo de transformação social onde trabalho e consumo ligados principalmente ao avanço globalizado, a tecnologia e seu fácil acesso adentra aos lares, criando um falso comportamento de aprendizado, amadurecimento educacional e social; consistindo em alterações e diversidades nos grupos familiares, desconsiderando em alguns eventos a importância da escola.

## **A INCLUSÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO**

A escola é uma entrada para a comunidade vivenciar experiências, socializar conhecimentos, informações e formação para cidadania. Deve ser incluída como mediadora dentro de um contexto social determinado, além de seu papel pedagógico é também formadora de opiniões possibilitando aos alunos capacidade de análises reflexivas e de uma vida participativa, podendo também ser reconhecidos e valorizados os aspectos em vida comunitária.

Ela expressa as contradições da questão social no seu ambiente, pois inclui e reflete o contexto social onde se insere. Essas contradições podem ter caráter de conflitos, limites e possibilidades sociais.

Assim, a escola ora auxilia e serve aos interesses de classe e do projeto societário dominante, que ela especifica, molda e reproduz; ora se torna um dos instrumentos de sua transformação, considerando que a escola está inserida no contexto do sistema vigente.

Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária” numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classes não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que revela muito mais o conflito interior à ordem classista do que a busca de um diálogo que instaura a comunhão de pessoas ou de classes. (FREIRE, 1979, p.6).

Neste sentido a educação caminha para um ensinar que reproduz as mazelas do capital, porém a escola necessariamente não é um espaço de reprodução das desigualdades ou das expressões da questão social; ela pode ser espaço de criação e valorização das ações que contribuem para com a qualidade de vida da população, numa perspectiva de construção de direitos; valores, cidadania respeitando suas diversidades culturais, como bem relata Tião Rocha, (1999, p.209). “Todo e qualquer ser humano tem cultura”.

Deste modo entendemos que a escola seria um recinto respeitável para as discussões que envolvam toda a sociedade e suas contradições. No entanto a escola na maior parte da realidade educacional vivência um ambiente predominante conservador.

Considerando a instituição escolar composta por vários sujeitos: alunos, professores, família e comunidade externa, todos estes são indivíduos históricos, sociais e culturais convivendo, mesmo por um curto período de tempo, no mesmo espaço, onde representam os símbolos que são inerentes ao meio que vivenciam, desfrutam e alteram suas identidades e ações.

Nessa relação o fluxo é dinâmico e sugere uma “via de mão dupla” em que tanto escola como comunidade são beneficiadas e fortalecidas. Parece básico reconhecer-se

que a comunidade é ao mesmo tempo espaço e interlocutor indispensável para que as escolas possam preparar cidadãos engajados na superação das questões sociais, com competência para empreender respostas comprometidas e apropriadas as suas demandas e realidade. (AMARO, 2012, p.46).

Sendo assim, as teorias estudadas nas escolas devem atender as necessidades de todos os envolvidos, de modo a não torná-los somente contemplativos, pois esses conteúdos devem estar relacionados com as vivências e conhecimentos dos sujeitos, tanto cultural como de sua realidade que se observa fora do ambiente escolar.

Por excelência, é o *lócus* para se exercitar o aprendizado das relações éticas, do respeito aos direitos e da compreensão da alteridade. Cumprir esse papel não é tão simples, seja pela ausência de políticas públicas condizentes com suas necessidades; seja em virtude da priorização dos trabalhos em outra direção, precarização do mundo do trabalho que também reflete nos estabelecimentos educacionais, ou mesmo pela concepção de educação e conceitos acerca de suas funções e finalidades.

A escola é um espaço coletivo onde se convive com variadas e complexas relações, em vista disso, também oferece condições de aprendizado sobre a vivência e a convivência dessas relações. Portanto, pode ser um ambiente garantidor e disseminador de direitos, uma vez que o próprio espaço proporciona debates, conhecimentos, troca de experiências, pois a diversidade é inerente ao mundo da educação.

Assim, sendo a escola é um espaço sociocultural, percebida como um ambiente social favorável, combinado em dupla utilização, tanto o espaço escolar e o extraturno tem condições e possibilidades de elevar a qualidade de vida, não somente dos alunos, mas de toda a comunidade.

Mesmo este espaço educacional sendo institucionalmente, um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos; ele também pode ser utilizado como um ambiente de socialização para as famílias e a comunidade, porém o contexto educacional ainda é pautado em um Projeto Político Pedagógico arquitetado, distante da realidade de suas relações diárias da comunidade.

Observa-se que situações e demandas sociais que emergem na instituição escolar, vão além do campo pedagógico, e requerem destes profissionais a apropriação e conhecimento para que de fato, seja realizada uma intervenção de maneira ética e qualificada.

Por mais que sejam realizados alguns procedimentos na escola, é necessária a realização de um trabalho interdisciplinar juntamente com outros profissionais, e não somente técnicos educacionais, sabendo que a prática social deve estar fundamentada em uma concepção articuladora; construída mediante a contribuição de vários conhecimentos, levando em conta a complementaridade de todos os envolvidos.

Para tanto as escolas ainda não contam, em sua grande maioria, com um profissional capacitado para trabalhar as relações decorrentes no seu cotidiano para que juntos possam realizar um atendimento que dê respostas a todas as nuances das situações apresentadas; pensando nisto é que se busca auxílio em outras áreas do conhecimento a exemplo do Serviço Social, entre outros.

Garantir a inter-relação entre as Políticas Públicas e Sociais, especificamente envolvendo a educação com as demais políticas setoriais, principalmente as da assistência social e a saúde é uma tarefa peculiar ao exercício profissional do Assistente Social, pelo acúmulo teórico que possui e a larga experiência no campo das políticas sociais.

Dessa forma, a inserção do Serviço Social tem um papel estratégico e fundamental, para contribuir não somente na questão de direitos, violência, etc., mas na articulação do espaço

escolar com as demais políticas voltadas para as crianças e adolescentes e também ao cotidiano institucional enquanto espaço de democracia.

Ao se referir aos aspectos da realidade, reconhece-se a importância da atuação de profissionais tecnicamente capacitados como Assistentes Sociais para atuarem neste processo. O Assistente Social, no âmbito de suas atribuições poderá atuar no espaço escolar, para a construção de estratégias que busquem a diminuição e eliminação das problemáticas deste universo, a importância da atuação destes profissionais tecnicamente capacitados sugere intervenção nas expressões da questão social para atuarem neste processo.

Conforme o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), as expressões da questão social a serem trabalhadas pelo profissional de Serviço Social no contexto escolar são:

1. Evasão escolar; 2. Desinteresse pelo aprendizado; 3. Problemas com disciplina; 4. Insubordinação a qualquer limite ou regra escolar; 5. Vulnerabilidade às drogas; 6. Atitudes e comportamentos agressivos e violentos (CFESS, 2001, p.23).

Nesse sentido, o Assistente Social, no âmbito de suas intervenções poderá atuar no espaço escolar, para a construção de estratégias que busquem a diminuição e eliminação das problemáticas deste universo.

Em algumas das expressões do universo escolar é evidenciado que apenas o acesso à escola não é um fator determinante de inclusão e cidadania, apesar de se tratar de uma política de direito universal; o que não alcança de forma efetiva o que é proposto na Constituição Federal de 1988, no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Uma das características da prática profissional de Serviço Social, que não está restrita ao âmbito da política de educação; mas se faz presente nela, é a mobilização das equipes e dos usuários, alunos, famílias e comunidade, para uma proposta de ação partilhada e coletiva, trabalhando com programas visando à prevenção dos consequentes resultados vivenciados na sociedade contemporânea.

O ingresso e a permanência da criança e do adolescente na escola estão intimamente ligados à tríade escola-família-comunidade, então, é urgente o trabalho nessa perspectiva. E para isso o Assistente Social, orientado e norteado pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993), bem como nas diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, 1996. Adquire esse saber e se capacita para realizá-lo no cotidiano das suas práticas inerentes ao conhecimento próprio da profissão, possibilitando essa articulação tão necessária nos tempos atuais dentro das dimensões: teórico metodológica, ético política e técnico operativa.

Salienta-se ainda que, no atual ordenamento jurídico, em especial a Política Nacional de Assistência Social (2004), esta demanda de articulação é uma linha de mão dupla: tanto a escola precisa do apoio da rede de proteção social, para atender seus usuários e responder efetivamente a sua função educativa, como as redes de atendimento precisam sintonizar-se com as condições que ocorre no processo educativo desencadeado pela instituição escolar.

Esses profissionais são direcionados (as) para a efetivação de direitos garantidos em lei, trabalhando com os conselhos de políticas e de direitos nos diversos espaços ocupacionais, materializando o acesso do conhecimento, da informação podendo efetivar nesses espaços; ações que contemplem o cumprimento ou até mesmo as reformulações das leis, códigos e estatutos que preconizam a garantia de direitos individuais e coletivos.

Esta intervenção tem como ponto fundamental a função pedagógica que este profissional está capacitado para realizar, embasado principalmente em seu Código de Ética

de 1993, atuando na defesa da democracia, e vinculado a projetos que visa à construção de uma nova ordem societária estabelecida a partir da mobilização social deste espaço educacional.

Com base no exposto o Serviço Social pautado em um Projeto Ético Político vinculado a um projeto de sociedade mais justa e igualitária, tem nas expressões da Questão Social seu objeto de trabalho. Nesta perspectiva, o Assistente Social é um profissional habilitado para atuar no sentido de ampliação e consolidação dos direitos sociais, reafirmando seu compromisso no contexto das políticas sociais.

Dentre estas se encontra a política de educação, na qual o profissional de Serviço Social tem a preocupação com uma escola pública de qualidade, que inclua todos os cidadãos. Assim sendo essa análise buscou reconhecer a inserção do profissional de Serviço Social nas Políticas de Educação em questão.

## **A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR**

A educação é uma das vertentes do desenvolvimento da sociedade, sendo um elemento dinâmico, que contém e acompanha o movimento da vida. A escola tem como papel fundamental na sociedade propiciar ações para a efetivação da cidadania; pois além de seu papel pedagógico, formador e de socialização, ela é depositária dos conflitos, limites e possibilidades sociais, recebendo e expressando as contradições da sociedade.

Assim, diferentes manifestações da questão social se apresentam no cotidiano escolar, apontando a necessidade de diálogo e aproximação do professor com as demais áreas profissionais para enfrentamento das mesmas; partindo do pressuposto que pensar educação, hoje, implica em ultrapassar a compreensão exclusiva de que ela se refere aos aspectos ensino-aprendizagem e ir além buscando a relação escola/poder público/comunidade.

Neste sentido, dada à complexidade do contexto, há necessidade do *aperfeiçoamento* de um espaço para trabalhar, de forma interdisciplinar, com a direção, professores, alunos e as famílias temas como: baixo rendimento escolar, evasão, drogas, violência, gravidez precoce, dentre outros.

A presença do Assistente Social nas escolas, além do fortalecimento das políticas sociais, expressa uma tendência de compreensão da própria educação em uma dimensão ampliada; envolvendo os processos sócio-institucionais e as relações sociais, comunitárias, familiares que contempla uma educação cidadã, articuladora nas diferentes dimensões da vida social, constitutivas de novas formas de sociabilidade humana.

É neste contexto que o profissional de Serviço Social deve ser inserido, tendo como grande desafio o trabalho interdisciplinar no contexto educacional, possibilitando a reavaliação o papel do saber em suas relações.

Embora as escolas estejam compreendendo cada vez mais a importância de manter um Assistente Social em seus quadros, o Serviço Social na Educação tem avançado lentamente no Brasil e ainda encontramos resistência neste contexto. Algumas das figuras do professor, do diretor e do coordenador pedagógico entre outros ainda são muito tradicionais, vale ressaltar que estes profissionais que ocupam essas posições já têm um espaço consolidado, mas mesmo assim receiam repartir e ter seu território adentrado por outros profissionais.

Mas na verdade, a atuação do Serviço Social não acomete espaços de ninguém. Ele cria um novo espaço e contribui com os demais, pois são as próprias alterações processadas no mundo educacional, que demandam a sua inserção em articulação com os demais profissionais.

Para tanto o conjunto Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS); tem realizado intenso movimento na perspectiva de aprovação



do Projeto de Lei nº 3688/2000 conhecido como PL Educação, o que dispõe sobre a introdução dos serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, o mesmo tramita na casa a mais de uma década.

A intenção de garantir a inserção do Assistente Social na Política Educacional do país através da rede pública de ensino por meio do Projeto de Lei nº 3688/2000 ainda em tramitação, caracteriza-se como um passo importante para a conquista do espaço profissional na área educacional, porém não garante que a lógica desse encontro sirva aos interesses da demanda de atendimento escolar, de seus alunos, de seus sujeitos e também à comunidade e à sociedade em uma perspectiva de emancipação, libertação. (LANÇA, 2012, p.18)

Outro avanço do conjunto CFESS/CRESS foi à elaboração do documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação”, elaborado no ano de 2012,

Tem como objetivo contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do serviço social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que, enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadoras. (CFESS/CRESS, 2012, p 08).

Em se tratando de projetos e de consolidações de leis, segue a seguinte reflexão: vários projetos de lei em Câmaras Municipais e Assembleias Estaduais durante a primeira década do século XXI, e de um projeto de lei federal que insere os profissionais do Serviço Social e da Psicologia na área educacional. Em cada um desses projetos, uma proposta diferenciada, mas com um foco em comum: a inserção do serviço social nas escolas, visando à integração desse profissional à educação, seja para garantir acesso a direitos, seja para desenvolver ações de cunho educacional, diretamente voltados para o exercício da cidadania.

Com relação à legislação da política social de educação; em Minas Gerais somente em 2007 a atuação do Assistente Social foi positivada nas escolas públicas estaduais. O que não quer dizer que o mesmo esteja inserido de fato dentro deste ambiente, nota-se que a sua inclusão nesse espaço; foi consolidado através da Lei Estadual nº 16.683/2007, que ainda tem caráter incipiente no sentido da inserção do Assistente Social no quadro de profissionais.

A inserção do profissional Assistente Social e ampliação e ou a atuação do mesmo se dará na mesma medida que o Estado, a sociedade e as instituições de educação ampliem também as perspectivas de compreensão acerca da política de educação, dos direitos e valores sociais.

O que tem levado a categoria profissional a constantes buscas por legitimidade nesta área de atuação do Assistente Social junto às políticas sociais de educação no Brasil, com enfoque para educação escolar, identificando sua contribuição para integração da família e comunidade com a escola.

Estado de Minas Gerais, dentre as suas cidades, encontra-se o município de Uberlândia/ Minas Gerais e o cenário *não* é diferente, desde o ano de 2002 existe a Lei nº7.961/2002 “*Implanta o Serviço Social nas Escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia*”, que assegura a inserção do Assistente Social nas escolas municipais. Pois mesmo com a determinação do Ministério Público, o processo não se consolidou como de fato a categoria profissional vem debatendo no sentido de avançar a concretização do mesmo.

A escola é um espaço sociocultural, percebida como um ambiente social favorável, combinado em dupla utilização, tanto o espaço escolar e o extraclasse tem condições e possibilidades de elevar a qualidade de vida, não somente dos alunos, mas de toda a comunidade; mesmo sendo institucionalmente, um conjunto de normas e regras.

O Assistente Social estabelece um vínculo com o território escolar por meio de

estratégias com as políticas públicas, participação popular e a contribuição para o processo de construção de uma nova cultura, aos profissionais por meio delas.

Desta forma colabora para a efetivação da cidadania e emancipação humana no espaço escolar de forma interdisciplinar e intersetorial, o que conseqüentemente levará a um maior controle social e diminuição das problemáticas deste universo.

Estes profissionais especialistas na área das políticas sociais, tendo como finalidade a cidadania na perspectiva do acesso a bens, serviços e direitos; inclusive o de ser cidadão em todas as faixas etárias. Embora a realidade social escolar seja um ambiente onde as expressões da questão social se apresentam com bastante complexidade e estas expressões é objeto de trabalho da categoria profissional do Serviço Social.

Desta forma, a título de conhecimento, ressalta-se que algumas expressões da questão social no espaço escolar é objeto de intervenção do Assistente Social dentro de suas atribuições privativas. E dentre essas expressões a violência escolar, a qual consiste em complexa e subjetiva, porque acontece dentro e fora da escola, sendo motivadas por múltiplos fatores, a saber: violência física, degradação do ambiente escolar, ameaças, violência sexual, roubos, dificuldades de gestão escolar, entre outros, o que se configura como a causa de vários abandonos durante o processo de socialização escolar.

Manifestações da questão social influenciam e determinam problemas e dificuldades como a evasão escolar, indisciplina, dificuldade econômica, rompimento de vínculos familiares e comunitários, envolvimento em drogas, gravidez precoce, desinteresse do aluno, dentre outras questões emergentes, exigem a intervenção de uma equipe interdisciplinar; portanto, outros saberes são necessários no ambiente escolar.

Assim, a inserção do Assistente Social no quadro de profissionais da educação contribuirá para que a escola execute sua função social, de proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente; como assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pois se mostra a necessidade do reconhecimento dessa emergência pela categoria que deve reivindicar conjuntamente com outras, a sua atuação na área da educação.

A atuação do Assistente Social no ambiente escolar em ação concomitante com os alunos vem numa perspectiva de mudança no quadro onde a incompatibilidade enfrentada por criança e adolescentes; nos espaços educacionais não é condizente com a maioria do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de nº 8069/13/07/1990, no Título I das Disposições Preliminares, “Art. 1º - Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. (ECA, 2010, p. 11)”.

Neste sentido, reafirma-se a importância da inserção de profissionais de Serviço Social uma vez que, estes têm como diretriz profissional, o acesso aos direitos, serviços, renda, bens, qualidade de vida e de relações. Este profissional é um fomentador dos trabalhos em equipe, da interdisciplinaridade, da construção coletiva de ações, sendo da sua própria natureza a intervenção de forma participativa e democrática.

Exigem-se, também, no que tange ao conteúdo, ao método e à gestão de sua efetivação, novos instrumentos, equipamentos institucionais, aprendizados e recursos compatíveis e capazes de proporcionar suporte para as mudanças e inovações conceituais previstas nas legislações vigentes.

Ponderando que o ambiente ou clima escolar além de incluir grandes expectativas quanto ao aprendizado dos alunos, inclui ainda a tarefa de construção de valores e relações éticas, pois as escolas não são instituições isoladas do contexto social. Muito ao contrário, os valores da sociedade refletem na cultura escolar, do mesmo modo, estes processados dentro da escola contribuem para encontrar novas estratégias em relação aos desafios contidos no cotidiano dos sujeitos.

Pois acredita – se que fazer alianças interdisciplinares com os demais profissionais, construir juntos e ampliar a participação da comunidade e do corpo educativo contribuem com a garantia dos direitos; buscando a ampliação e consolidação da cidadania dos usuários, bem como afirma um dos princípios fundamentais do Código de Ética profissional 1993 da categoria de Serviço Social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do assistente social, ampliação e atuação do mesmo se dará na mesma medida que o Estado, a sociedade e as instituições de educação ampliem também as perspectivas de compreensão acerca da política de educação e percebam a necessidade deste profissional no quadro dos profissionais neste espaço; para somar na resolução das demandas encontradas no espaço escolar, oriundas do cotidiano dos alunos e dos próprios profissionais da educação.

Assim, para que o trabalho profissional do assistente social ganhe visibilidade na política de educação, consideramos necessário o fortalecimento da categoria, principalmente no que se refere à capacidade crítica, criativa e propositiva frente a este espaço ocupacional, no sentido de ampliar possibilidades de garantia do direito a educação para a cidadania; que vá para além do cotidiano, das ações repetitivas, se caracterize como uma educação transformadora.

É importante ressaltar que as possibilidades da atuação neste campo ainda se encontram bastante restritas, dado aos limites, principalmente decorrentes do não reconhecimento do assistente social dentro da equipe de profissionais da escola.

Assim, superar estes limites torna-se um desafio para o assistente social, que muito tem a colaborar com comunidade escolar, em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos envolvidos, haja vista que sua atuação não se encontra apenas no interior das escolas, mas também na mobilização da rede de políticas setoriais.

Contudo Apesar da inserção do Assistente Social em alguns municípios estar ocorrendo por obrigações legais, compreende-se que o Serviço Social tem enorme relevância para contribuir não somente com as situações cotidianas, procedentes das questões sociais, mas por meio da mobilização social da comunidade escolar.

Uberlândia. Cidade que se destaca na região do Triângulo Mineiro como centro de distribuição devido a sua localização geográfica, e em decorrência de seu arcabouço tecnológico, administrativo, econômico e político, sendo uma cidade progressista que visa na atual administração maior ênfase em alavancar uma cidade educadora, porém ainda evidência diferentes expressões da Questão Social, que se apresentam não como uma ocorrência do município, mas uma questão de cunho nacional até mesmo de conjuntura mundial.

Mesmo com a *não* consolidação da Lei nº 7.961/2002, até o momento; houve no ano de 2009/2010, uma tentativa de efetivação da mesma, onde se abriu campo de estágio com as profissionais de Serviço Social inseridas neste período; assim vivenciamos este processo como estagiárias durante o período de estágio obrigatório curricular na Secretaria de Educação de Uberlândia, locado no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE.

Neste momento de aprendizado percebemos o descaso na maneira de tratar/relacionar com as crianças e adolescentes e a comunidade. Um contexto que ainda é intenso a presença de visíveis sinais nas relações entre fracos e fortes; sejam elas de cunho social, econômico ou cultural dentro do cotidiano escolar institucional, levando-nos a realização de pesquisa de campo, que resultou em trabalhos acadêmicos para conclusão de graduação do curso de Serviço Social no ano de 2011.

Trabalhos estes que se intitularam “*Os Direitos da Criança e do Adolescente no Ambiente Escolar: Um Estudo do ECA na Escola Estadual Afonso Arinos*”, autora Lucinei Gasparina Silva; e “*O Lazer e a Cultura no Cotidiano das Famílias: Um estudo na Escola Estadual Afonso Arinos de Uberlândia- Minas Gerais*”, autora Valdirene Beatriz Cardoso, ambas sobre orientação da mestra Maria Guimarães da Silva, docente da Faculdade Católica de Uberlândia – Minas Gerais.

Enquanto graduandas de Serviço Social ponderaram a possibilidade de organizar um movimento o qual requeria do poder público municipal o cumprimento da referida lei, que contempla a implantação do Serviço Social nas escolas da rede pública do município de Uberlândia.

Todo esse processo vivenciado forneceram elementos para a busca da efetivação da Lei nº 7.961/2002, para que esta fosse concretizada na prática, assim idealizado e construído pelas Assistentes Sociais, as quais viram na oportunidade do ano de 2012; por constituir um ano eleitoral para os cargos de Prefeito e Vereadores, perceberam ser um momento importante para divulgar no meio político a necessidade de rever e efetivar a Lei e a importância do profissional de Serviço Social na educação.

Igualmente, norteadas no Código de Ética/93 da Profissão e na Lei nº 7.961/2002 subsídios para chamar a categoria para “um debate”, com cada candidato à Gestor do Município de Uberlândia – Minas Gerais, que pleiteavam o mandato nos anos de 2013/2016.

Assim sendo, agendou reuniões com os referidos candidatos e com profissionais Assistentes Sociais que compareceram em número expressivo para que ante dos mesmos fosse apresentado um documento criado pelas proponentes, contemplando a intenção de ampliação da referida lei, onde os representantes se comprometeram se eleitos fossem fazer cumprir a mesma.

Todos foram unânimes perante a exposição do documento em afirmar que se faz necessário à presença do Assistente Social no meio escolar, acreditando ser um aliado para diminuir as demandas que surgem advindos da questão social. Documento este que está exposto em histórico do grupo como forma de contribuição para com a Implantação e Ampliação da Lei nº 7.961/2002 na rede pública municipal de Uberlândia - Minas Gerais.

De tal modo este movimento levou a categoria a buscar outras formas de se trabalhar a inclusão e a efetivação da lei, numa envergadura reflexiva entre varias (os) profissionais do Serviço Social, edificando a necessidade de se criar um grupo de estudo.

A partir de sua criação o grupo consolida-se e elaboram-se estratégias e divulgação do movimento, registrados em Atas, o qual avança e toma novos formatos. Diante deste crescimento ponderou-se inicialmente pela criação de uma Associação dos Assistentes Sociais do Município de Uberlândia, porem juntamente como o Conselho Regional do Serviço Social (CRESS) 6ª Região Seccional Uberlândia, órgão de pertença da categoria, criou-se o Núcleo de Assistentes Sociais, denominado NAS - Educação Uberlândia.

Assim sendo, já que os objetivos do grupo tem se multiplicado através de varias ações, para a categoria profissional de Serviço Social; o NAS - Educação busca consolidar a inserção do Serviço Social nas escolas, sabendo que a escola é um polo importante para o processo de socialização e construção da vida. É na escola que acontece a articulação entre comunidade, família e Estado. Compreende-se que a política educacional também serve como um processo de luta contra as desigualdades geradas ao longo da história brasileira e se concretiza como mais um garantidor do acesso à cidadania.

Desta forma, observa-se que na área educacional existem entraves e possibilidades para o desenvolvimento do trabalho profissional, os quais são originados na relação entre os profissionais da equipe, bem como pelos recursos materiais, financeiros e humanos disponíveis para a área da educação.

Portanto, para que o trabalho profissional do Assistente Social ganhe visibilidade na política de educação, consideramos necessário o fortalecimento da categoria principalmente no que se refere à capacidade crítica, criativa e propositiva frente a este espaço ocupacional. No sentido de ampliar possibilidades de garantia do direito a educação para a cidadania, que vá para além do cotidiano; das ações repetitivas, se caracterize como uma educação transformadora, para tanto é árduo e notório o espaço escolar para o profissional de Serviço Social no sentido de trabalhar os limites e as possibilidades de inserção do Assistente Social na escola para além da Política de Educação.

## REFERÊNCIAS

ARENDE, H. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, 10ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Constituição Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990**, 7. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

CFESS. CRESS. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: DF, 2001.

CRESS 6ª Região. **Nova vitória: PL Educação é aprovado por unanimidade em comissão da Câmara**. Disponível em: <<http://cress-mg.org.br/Conteudo/2d9cc158-7311-482b-938a-6378ffef1f78/Nova-vit%C3%B3ria-PL-Educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-aprovado-por-unanimidade-em-comiss%C3%A3o-da-C%C3%A2mara>>. Acesso em: 17 de Jul 2013.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: 16. Ed. Cortez, 2009.

LANÇA, A. M. C. G. **Serviço social e educação: interfaces de uma atuação política**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2012. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/angelita-marcia.pdf>>. Acesso 27 de Jun de 2013.

LARA, R. **A produção do conhecimento em Serviço Social: o mundo do trabalho em debate**. Tese de Doutorado em Serviço Social. Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, Franca, 2008.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: SILVA, M. M. J. da (org.). **Serviço Social na Educação Teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Papel Social, 2012.

MINAS GERAIS. **Autoriza o Poder Executivo a desenvolver ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado**. Lei 16.683 de 10 de janeiro de 2007.

MONTENEGRO, G. M. Políticas públicas do lazer: um enfoque na formação. E.F. **Deportes com Revista Digital/Buenos Aires** – Ano 16 nº 156 Maio de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>> Acesso em: 15 de Jun. de 2013.

OLIVEIRA, C. R. Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n.105, p. 6 -29, 2011.

ROCHA, T. Cultura: matéria-prima de educação e de desenvolvimento. In: RICO, Elizabeth de Melo; Degenszajn, Raquel Raichelis (orgs). **Gestão social: uma questão em debate**. São Paulo: EDUC; IEE, 1999.

UBERLÂNDIA. **Implanta o Serviço Social nas Escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia**. Lein° 7961 de 07 de Março de 2002 de Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2002/796/7961/lei-ordinaria-n-7961-2002-implanta-o-servico-social-nas-escolas-da-rede-publica-municipal-de-uberlandia-2002-03-07.html>>. Acesso em 03 de Jul de 2013.

# UNATI - UM ESPAÇO COLETIVO QUE VISA A PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Nanci SOARES\*

## INTRODUÇÃO

O aumento da população idosa é um fenômeno mundial, sendo que nos países desenvolvidos ocorreu gradativamente e nos países em desenvolvimento de forma acelerado nos últimos anos. Este aumento populacional está associado a diversos fatores, entre eles podemos citar, a queda da natalidade, imortalidade infantil, avanços científicos e tecnológicos, as melhorias na qualidade de vida entre outros.

Nas últimas décadas, o processo de envelhecimento das populações, via de regra observado em escala mundial, adquiriu o *status* de fenômeno e tem sido considerado um marco na história da humanidade, exigindo novas posturas do poder público e da sociedade civil para responder às questões impostas a partir do processo de transição demográfica em curso. (PAIVA, 2014, p. 25)

O Brasil, até 1980, poderia ser considerado um país eminentemente jovem, a partir de então a diminuição da taxa de natalidade e o aumento da expectativa de vida vem alterando gradualmente esse perfil. Estudos demográficos realizados pela Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), Organização Mundial de Saúde (OMS), Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) entre outros mostram que o contingente de brasileiros com idade a partir dos 60 anos já se aproxima dos 18 milhões de cidadãos, cerca de 10% da população, devendo dobrar em termos absolutos por volta de 2030 e, em termos relativos, por volta da metade deste século, quando poderá corresponder a um quinto da população brasileira.

Constata-se que o Brasil não está preparado de maneira adequada e suficiente para atender às demandas da população idosa. Além de serviços públicos serem precários, há dificuldade no acesso a recursos e carências na qualificação profissional nas diversas áreas que atendem a essa faixa etária. São necessários programas e propostas de trabalhos mais direcionados à população idosa com distintos perfis socioeconômicos. Existem evidentes deficiências no atendimento. (BULLA E KAEFER, 2003, p.155)

Este crescimento acelerado da população idosa requer maior dedicação dos profissionais de várias áreas que têm compromisso com o segmento idoso, no sentido de unir esforços para que o idoso brasileiro, seja reconhecido como um sujeito que tem capacidade produtiva, garantia de acesso aos seus direitos sociais e poder de decisão sobre as questões que lhe dizem respeito.

O sujeito idoso não deve ser tratado como objeto e sim como sujeito, histórico e crítico. Como em outra faixa etária, ele deve ser percebido com suas diferentes particularidades, pois a pessoa humana expressa o ser genérico, mas também o ser individual (apud HELLER, 1994), sendo o seu meio social a categoria fundamental a ser compreendida e analisada. (BULLA E KAEFER, 2003, p.155)

Na sociedade capitalista mercantil e excludente, Bulla, Soares e Kist (2007, p. 172) mostram a importância de um espaço coletivo de convivência para que as pessoas idosas possam partilhar desejos, angústias e anseios com outras pessoas que estejam na mesma fase da vida.

---

\* Doutora em Serviço Social. Docente do departamento de Serviço Social, e do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca/SP. Email: nancisoares@netsite.com.br

A Universidade Aberta a Terceira Idade da UNESP – Campus de Franca abriu espaço dentro da universidade a este segmento, com o objetivo de possibilitar às pessoas que estão em processo de envelhecimento, usufruir o espaço educacional e cultural da Universidade para a ampliação de conhecimento, educação continuada, convivência social e troca de experiências de vida entre os participantes. O programa visa à cidadania, à participação e a promoção dos direitos sociais às pessoas idosas.

A UNATI, criada em 1993, enquanto espaço coletivo em uma universidade contempla um público que aponta um significativo número de pessoas que com nível de escolaridade correspondente ao secundário e superior, que se aposentam e necessitam de um espaço na comunidade para convivência e participação social. Segundo Faleiros (2007, p. 166) a garantia e o acesso aos direitos de aposentadoria, saúde, escolarização e lazer precisam ser discutidos e efetivados com a participação dos próprios idosos, que, na maioria, estão alheios à participação na esfera pública e se recolhem à vida privada.

Os alunos(as) idosos(as) são pessoas acima de 45 anos interessadas em ocupar seu tempo com novos aprendizados, bem como participar de diferentes oficinas e atividades, inclusive nos eventos que os alunos da graduação realizam. Estas pessoas idosas demonstram interesse em discutir questões de seu processo de envelhecimento, ao mesmo tempo estão dispostos a conhecer seus direitos sociais e lutar pela sua Garantia e efetivação, por condições dignas de vida.

Nesta perspectiva, realizamos uma pesquisa com os unatianos, objetivando refletir sobre a condição de vida do idoso no pós-período de trabalho, enquanto ser de direitos, numa sociedade mercantil e excludente brasileira. Como fundamento para este estudo, refletimos as principais ideias sobre a noção de exclusão social, mostrando que é uma temática atual e polêmica, utilizada nas mais variadas áreas de conhecimento, embora nem sempre com sentido definido. Assim, consideramos exclusão social a partir da “dialética exclusão/inclusão”, pois a sociedade exclui para incluir. A inclusão social dos idosos e de pessoas de todas as idades e raças só poderá ser efetivada quando a sociedade puder oferecer-lhes novas formas e propostas de inclusão social.

A sociedade é contraditória, pois ao mesmo tempo em que considera a aposentadoria um direito do trabalhador, ela considera a pessoa idosa aposentada improdutiva e inútil. Predomina ainda, uma visão que valoriza oportunidades a serem oferecidas aos mais jovens em detrimento da canalização de recursos aos mais velhos. Nem todos os idosos têm acesso à saúde e à alimentação, à habitação e ao meio ambiente, à família, à proteção enquanto consumidor, ao bem estar social e à educação, além de emprego e renda.

Este é o grande desafio da atualidade: o aumento da expectativa de vida em todo mundo e o proporcionar qualidade a esta vida mais longa tornou-se uma necessidade. Isto exige da sociedade uma conscientização de seus direitos e do Estado, a maior preocupação com a efetivação de políticas públicas sociais voltadas a este segmento.

Na sociedade brasileira capitalista, tão marcada pela desigualdade, onde ser excluído é quase natural, com tradição de governos reguladores, acentua Canoas (2008), surge o texto constitucional de 1988, propondo igualdade de princípios entre homens e mulheres, entre jovens e velhos e entre brancos e negros. Mas, para ser cidadão, tem que passar por um processo de compreensão da própria individualidade para depois poder compreender sua participação nos sujeitos coletivos e entender sua condição humana.

Fica claro que a cidadania ativa vai bem além de votar e ter alguns direitos sociais, feitos em verdadeiras doações de governantes. Ser cidadão é compreender e saber situar a própria existência e, junto com seus parceiros, lutar pela conquista, ampliação e defesa de direitos coletivos, sociais e sindicais. (CANOAS, 2008, p. 130).



Nesta perspectiva, a cidadania está vinculada à participação, não dada aos indivíduos, mas conquistada:

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humanas abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. (COUTINHO, 1977, apud BULLA, SOARES, KIST, 2007, p. 170)

O fato de um cidadão entrar na velhice não significa descompromisso com a participação, nem renúncia aos direitos de cidadania, argumenta BULLA, SOARES, KIST, (2007), mesmo ocorrendo diversas mudanças em sua vida, entre elas, o afastamento das atividades de trabalho em virtude da aposentadoria. Nesta fase da vida, quando diminui a participação pela aposentadoria, por menos atribuições dentro da família, pela viuvez, salienta Canoas (2008) pode levar a pessoa idosa ao isolamento e alheamento das questões de todos. Participando, as pessoas idosas encontram possibilidades de superar a solidão e a ociosidade que prejudicam a qualidade de vida.

Os problemas sociais são tratados através das políticas sociais, geralmente sob a égide do Estado, para abranger toda a população. Porém, salienta Canoas (2008) a verticalidade (de cima para baixo) pode ser usada para realizar controle social ou desmobilizar as lutas dos desiguais.

O envelhecimento populacional, traz um grande desafio para as políticas sociais, argumentam Camarano e Pasinato (2004) mostrando que um dos mais importantes é o de assegurar que o processo de desenvolvimento econômico e social ocorra de forma contínua, com base em princípios capazes de garantir tanto um patamar econômico mínimo para manutenção da dignidade humana, quanto a equidade entre os grupos etários na partilha dos recursos, direitos e responsabilidades sociais.

Na agenda internacional a partir da década de 1970, o processo de envelhecimento começa a ganhar expressão, Camarano e Pasinato (2004) enfatiza que os programas sociais voltados ao segmento idoso, tinham por objetivo “a manutenção do papel social dos idosos e/ou a sua reinserção, bem como a prevenção da perda de sua autonomia”.

A primeira Assembleia Mundial sobre envelhecimento ocorreu em 1982, em Viena, segundo Camarano e Pasinato (2004) foi estruturado 66 recomendação para os estados: saúde e nutrição, proteção ao consumidor idoso, moradia e meio ambiente, família, bem-estar social, previdência social, trabalho e educação. Neste plano, parte das recomendações visava promover a independência do idoso, dotado de meios físicos ou financeiros para a sua autonomia. A concepção do idoso traçado no plano era para os países desenvolvidos, indivíduos independentes financeiramente, com poder de compra. Porém, vários países da América Latina modificarão suas constituições, inclusive o Brasil (Constituição federal de 1988), criando leis que favoreciam a população.

Na Segunda Assembleia Geral foram aprovados, segundo Camarano e Pasinato (2004), uma nova declaração política e um novo plano de ação que deverá servir de orientação à adoção de medidas normativas sobre o envelhecimento no início do século XXI, e exerça uma ampla influência nas políticas e programas dirigidos à população idosa em todo o mundo, especialmente nos países em desenvolvimento. Evidencia que o envelhecimento ativo aplica-se tanto a indivíduos quanto a grupos populacionais. O plano de ação fundamenta-se em três princípios básicos: participação ativa dos idosos na sociedade, no desenvolvimento e na luta contra a pobreza; fomento da saúde e bem-estar na velhice; promoção do envelhecimento saudável; e criação de um entorno propício e favorável ao envelhecimento.

Nesta Assembleia de Madri, a OMS lançou o documento “Envelhecimento ativo: um marco para elaboração de políticas” que contempla um novo paradigma de entender o envelhecimento, e ao mesmo tempo complementa e amplia o plano. Mostra que para o envelhecimento ser uma experiência positiva, uma vida mais longa deve ser estar acompanhada de oportunidade contínua de saúde, participação e segurança. E que devem levar em consideração os fatores determinantes: sociais, econômicos, comportamentais, pessoais, culturais, além do ambiente físico e acesso a serviços.

O conceito do “Envelhecimento Ativo” que pressupõe entre outras a capacidade de manter a autonomia e a independência, pois o objetivo do envelhecimento ativo “é aumentar a expectativa de uma vida saudável e a qualidade de vida para todas as pessoas que estão envelhecendo, inclusive as que são frágeis, fisicamente incapacitadas e que requerem cuidados”. (OMS, 2005).

O envelhecimento ativo depende de uma diversidade de fatores determinantes que envolvem indivíduos, famílias e países. Entre os amplos fatores da saúde podemos citar: de cultura e de gênero, relacionados aos sistemas de saúde e serviços, comportamentais, aspectos pessoais, relacionados ao ambiente físico, ao ambiente social e econômico.

A definição de envelhecimento ativo é o processo de otimização de oportunidade de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas. Mas para obter o envelhecimento ativo, é muito importante que as pessoas idosas e seus familiares, tenham recursos para manter a socialização, integração, autonomia, a independência e a participação na comunidade. Entre os recursos que podem ajudar os idosos e a família, podemos citar os Centros Dias, Centro de Convivência, Atendimento Domiciliar, Centro de Cuidados Diurnos, Casa lar, até mesmo as ILPEs, que para alguns é um mal necessário. Para isso, é necessário o engajamento de toda a sociedade, e não só dos governantes. As metas estabelecidas pela OMS para a promoção do envelhecimento ativo são: saúde; participação e segurança.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa na interpretação das falas dos sujeitos entrevistados. Os dados coletados foram desvendados através do método “análise de conteúdo”, a partir de três categorias de análise são os três pilares da estrutura política para o envelhecimento ativo: 1) saúde; 2) participação e 3) segurança. Os resultados permitiram algumas conclusões: Da análise das falas das entrevistadas inferimos aspectos importantes que merecem ser destacados. O mais significativo diz respeito à condição de vida do idoso pós-período de trabalho, que é vista de forma positiva, propiciando uma reorganização da vida.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os dados coletados mostram também a heterogeneidade da velhice, apontando que as pessoas vivenciam diferentes a sua vida, e que mesmo estando em uma mesma faixa etária não significa que tenham passado pelas mesmas vivências, nem tão pouco apresentam as mesmas necessidades e características.

O envelhecimento ativo dentro da perspectiva do curso de vida para grande parte dos sujeitos que integra o universo da pesquisa é um fato que acontece no seu cotidiano, sempre procuraram cuidar da saúde, fazendo a prevenção. Este é dos novos desafios para a saúde pública, investir na prevenção e promoção de saúde.

A questão da participação social foi apontada como elemento necessário à efetivação da promoção da saúde, porém é necessárias ações de educação da saúde, principalmente com o objetivo de prevenir e controlar as doenças crônico-degenerativas e garantir um envelhecimento ativo e com qualidade de vida. A educação e sua interface com a saúde numa perspectiva crítica baseiam-se na ação coletiva e na participação popular, visando à atuação sobre determinantes sociais do processo saúde-doença.

A maioria dos depoimentos refere-se à falta de segurança na cidade de Franca-SP, em relação ao trânsito, aos pedestres, aos bancos, ao transporte coletivo e aos espaços públicos. Para uma cidade amiga do idoso a sensação de segurança na utilização de transporte coletivo, no trânsito, nos bancos entre outros é fundamental para estimular a participação cívica, social e o acesso a serviços comunitários e de saúde. É importante salientar que a participação, é um dos pilares da política de envelhecimento ativo, podendo combater o isolamento e ajudar as pessoas a permanecerem independentes e ativas à medida que envelhecem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu confirmar que para atingir o objetivo, mostrando que para envelhecer ativo e digno, na sociedade mercantil e excludente brasileira, os idosos necessitam de ações em vários setores além dos serviços de saúde, educação, emprego e trabalho, segurança social e financeira, habitação, transporte, justiça e desenvolvimento urbano.

Para envelhecer bem, mesmo que na presença de preconceitos e exclusão, que são inerentes à dinâmica das sociedades e na relação do ser humano com a vida, a morte e a velhice, dependem de investimentos socioculturais de longo prazo. Um dos investimentos é a educação, pois segundo Cachioni (2003) educar os idosos, os adultos, os jovens, e as crianças, significa acreditar em seu contínuo processo de desenvolvimento e nas possibilidades de sua construção como sujeitos. A educação cria condições para enfrentar preconceitos, exclusão, a falta de oportunidade em todas as idades, e gera aumento de renda, promove a qualidade de vida e favorece o genuíno exercício da cidadania.

Destacamos a importância de estimular a participação dos idosos, em programas e projetos, que visam oferecer aos idosos a promoção da cidadania, discussão coletiva de seus direitos, lazer, reflexão e trocas de experiência que estimulem a interação social. Assim como, a ampliação de programas e atividades, que segundo Bullaet al (2003, 194) incentive sua auto-expressão, sua criatividade, seu processo emancipatório e sua plena inserção na vida social.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, A. O. **Velhos institucionalizados e família: entre abafos e desabafos**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2004. (Coleção velhice e sociedade).

BALDESSIN, A. **O idoso: viver e morrer com dignidade**. In: Gerontologia. São Paulo: Atheneu, 1996

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. São Paulo: Vozes, 1990.

BARROS, M. M. L. **Velhice ou terceira idade?**. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

- BEAUVOIR, S. **A velhice**: realidade incômoda. V.1, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1997.
- BORN, T. A dignidade humana na terceira idade. In: **Revista Tempo e Presença**, n.264, São Paulo: CEDI, 1992.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança social de velhos, 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BULLA, L. C.; KAEFER, C. O. Trabalho e aposentadoria: as repercussões sociais na vida do idoso aposentado. **Revista Textos & Contexto**, n.2, ano II, 2003.
- BULLA, L. C.; SOARES, E. S.; KIST, R. B. B. Cidadania, pertencimento e participação social dos idosos – Grupo Trocando Ideias e Matinê das Duas: Cine Comentando. **Ser Social**, Brasília, n.21, p.169-196, Jul.Dez., 2007.
- CACHIONI, M. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.
- CALDAS, C. P.(Org.) **A saúde do idoso**: a arte de cuidar. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. 2004. Disponível em: <http://www.ucg.br/ucg/unati/ArquivosUpload/1/file/Envelhecimento%20Populacional%20na%20Agenda%20das%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas.pdf>
- CAMPOS, E. P. **Quem cuida do cuidador**. Uma proposta para os profissionais da saúde. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- CANÔAS, C. S. **A condição humana do velho**. São Paulo: ed.Cortez, 1983.
- CANÔAS, C. S. A Cidadania na Velhice. In: SOARES, N.; JOSÉ FILHO, M.(Orgs.). **Unati**: construindo cidadania. Franca: UNESP, 2008.
- CASARA, M. B. (Org.). **Educação e envelhecimento humano**. Caxias do Sul-RS: Educs, 2006.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).
- FALEIROS, V. P. **Violência contra a pessoa Idosa ocorrências, vítimas e agressores**. Brasileira: Universa, 2007.
- FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOFFIMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GUARNIERI, M. R.(Org.) **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência**. Campinas-SP: Autores Associados ; Araraquara-SP; programa de Pós-Graduação em educação Escolar da Faculdade de Ciências e letras da UNESP, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75)
- GUSMÃO, N. M. M. **Infância e velhice**: pesquisa de ideias. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.

- IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.
- JOSÉ FILHO, M. **Participação Social na Educação**: desafios à cidadania. Dissertação de Mestrado em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica – Campinas, São Paulo, 1992.
- KAJAR, V. **Terceira idade & informática** – aprender, revelando potencialidades. São Paulo: Cortez, 2003.
- KALACHE, A. **Uma política para o bem-envelhecer**. Pesquisa FAPESP, março de 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1982.
- LEPORACCI, V. B. **Participação social na terceira idade**: uma alternativa de vida. 1998. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 1998.
- LUCENA, C. (org.). **Capitalismo, estudo e educação**. Campinas-SP: Alínea, 2008.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- NERI, A. L. **Idoso no Brasil**. Vivências, desafios e expectativas na terceira idade. Sesc-SP. Sesc Nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.
- NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil os-64. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAES, D. S. A sexualidade na terceira idade. In: PIMENTAL, K. M. M. (org.) **Envelhecer**: reflexões e práticas. Governador Valadares: (s.n.), 2006.
- PAIVA, S. O. C. **Envelhecimento saúde e trabalho no tempo do capital**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014
- PEREIRA, I. L. L. **A terceira idade**: guia para viver com saúde e sabedoria. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- PIMENTEL, K. M. M. (org.) **Envelhecer**: reflexões e práticas. Governador Valadares: [s.n.], 2006
- REYES, M. C. L. **Família y geriátricos**. La relatividad del abandono. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2007.
- RODRIGUES, N. C.; TERRA, N. L. (org.). **Gerontologia Social**: para leigos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006
- SALGADO, M. A. **Gerontologia Social**. Rio de Janeiro: CBCISS, n. 50, Ano XII, 1979.
- SALDANHA, A. L. **Saúde do idoso: a arte de cuidar**. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. Interciência, 2004.
- SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 7.ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2007.
- SILVA, N. L. (Org.) **Gerontologia Social**: a práxis no envelhecimento Aracajú: Gráfica Editora J. Andrade, 2005.
- SILVA, S. A. O. **Desinstitucionalização: uma proposta de política pública para o envelhecimento**. 2008. 121 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2008.

SIQUEIRA, L. E. **Estatuto do idoso de A a Z**. Aparecida-SP: ideias e Letras, 2004.

SOARES, N.; JOSE FILHO, M.(Org.) **UNATI: construindo a cidadania**. Franca: UNESP, 2008.

SOARES, N.; GIAQUETO, A. **O trabalho e o trabalhador idosos**. Trabalho, Saúde e Serviço Social. Textos apresentados no VII Seminário de Saúde do trabalhador de Franca e V Seminário o Trabalho em Debate, Franca -SP, p.79-84. ed. CRV – 2010.

TEIXEIRA, S. M.. **Envelhecimento e trabalho no tempo do capital**. Implicações para a proteção social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VIOROT, J. **Perdas necessárias**. São Paulo: Melhoramentos. 2002.

ZIMERMAN, G. I. **Velhice: aspectos biopsicossociais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

ZOLOTOV, D.. **Los Devenires de la ancianidad**. Buenos Aires-México: Grupo Editorial Lumen Humanitas, 2002.

# A DIMENSÃO SOCIOEDUCATIVA DO SERVIÇO SOCIAL E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Soraya Magalhães PELEGRINI\*

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo principal trazer para o debate a dimensão socioeducativa do trabalho do assistente social. Buscará refletir sobre a importância da educação popular como uma das possibilidades de trabalho socioeducativo e ainda situar a política de assistência social como locus privilegiado para a intervenção profissional. Para tanto, vamos retomar alguns períodos da história do Brasil para que possamos compreender a relação entre o Serviço Social e esta dimensão que tem como uma de suas formas de trabalho a educação popular.

## DESENVOLVIMENTO

Desde a década de 1960, os projetos socioeducativos estão presentes na sociedade brasileira, seja em espaços públicos ou privados. Os projetos dessa natureza, ou seja, com uma visão crítica e inovadora, estão voltados à metodologia de Educação Popular sistematizada por Paulo Freire, fruto de sua experiência com grupos populares por todo o Brasil. Nesse sentido, a origem dos projetos socioeducativos se encontra junto com a origem das experiências de educação popular.

No início da década de 1960, segundo Farage,

Também o Estado, se apropriando do termo de forma populista, realiza iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB). Porém as concepções norteadoras das diferentes experiências de educação popular tinham conotações políticas distintas; para o Estado, a educação popular era vista como uma resposta à demanda do capital por uma força de trabalho mais qualificada; já para os movimentos progressistas era uma forma de contribuir para o desenvolvimento da consciência das classes subalternas (FARAGE, 2011, p. 261).

Ou seja, o Estado se apropriou da ideia de Educação popular como forma de controle sobre os cidadãos e não no sentido de transformação social como Freire idealizou. Neste sentido, havia dois projetos de educação popular vigentes: um voltado ao conservadorismo e o outro à emancipação dos sujeitos. Conforme Farage aponta,

São consideradas experiências de educação popular, os trabalhos desenvolvidos pelos movimentos sociais e igrejas a partir da década de 60, movimentos como o cine-clube, jornais de bairro, alfabetização de jovens e adultos, formação de lideranças, formação de mulheres e formação política de forma geral. Sempre tendo como foco a superação do senso comum (FARAGE, 2011, p. 262).

No que se refere à formação política geral, para Oliveira (2011, p.252), Paulo Freire “Defendeu, a todo momento, uma prática educativa em favor da autonomia, mas com liberdade espaço de crescimento do homem e potencial para desenvolvê-lo no sentido universal, isto é, para humanizá-lo e também “humanizar” a sociedade humana”.

---

\* Assistente social do município de Guaxupé/MG, especialista em Democracia participativa, república e movimentos sociais pela UFMG e em Serviço Social: direitos e competências profissionais pela UnB/CFESS. E-mail: sorayapelegrini@gmail.com

Para humanizar a sociedade humana, Paulo Freire utiliza-se do diálogo entre educador e educandos, trocando experiências em relação à realidade social. Nesse sentido, Abreu indica que

(...) o processo educativo consubstanciado na orientação pedagógica de Paulo Freire, centra-se na troca de saberes entre intelectuais e educandos e aposta na organização política e elevação cultural das massas populares. Esse processo desenvolveu-se, inicialmente, vinculado a experiências das Ligas Camponesas e outros movimentos de promoção da cultura popular como o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP) na ampla mobilização da população por reformas de base no país (ABREU, 2011, p. 235).

Segundo essa mesma autora, “A educação popular é reafirmada como parte das estratégias de formação política e ideológica da classe trabalhadora, face à necessidade de produção e difusão do conhecimento crítico sobre as condições de vida e sua transformação” (ABREU, 2011, p. 238). É nesse sentido que o Serviço Social pode se utilizar da metodologia de educação popular para desenvolver os trabalhos socioeducativos com as famílias, jovens, adolescentes e crianças, orientando-os sobre seus direitos e instrumentalizando suas ações. Dentro deste contexto de luta pelos direitos, Farage nos aponta que

Apesar das diferentes leituras sobre a educação popular, o eixo hegemônico que norteou grande parte das experiências tinha como objetivo principal possibilitar às camadas subalternas da cidade ou do campo o acesso a direitos. Direitos que não estavam restritos apenas ao aprendizado das letras, mas essencialmente na leitura do mundo, bem como na possibilidade de superação do senso comum enquanto única forma de crítica à organização social, apontando para uma perspectiva de transformação (FARAGE, 2011, p. 262).

De acordo com Zucchetti e Moura (2010, p. 13-14), a educação popular não estava presente somente nas organizações da sociedade civil, mas também no Estado, como mencionamos anteriormente, entretanto, com outra visão.

Projetos socioeducativos estão presentes em administrações públicas, mesmo que de forma pontual e/ou residual, desde meados de 1970, o que lhe atribui status de presença e permanência junto aos setores populares, especialmente no âmbito dos municípios. Naquele período, como atividade extraclasse, crianças e adolescentes eram “atendidos” no turno contrário ao da escola e a ênfase do atendimento recaía sobre as necessidades básicas e na prevenção à marginalização. Mais tarde, nomeados de Núcleos Socioeducativos atendiam as resoluções do Estatuto da Criança e do Adolescente tendo a sua importância enfatizada como prática social e educativa, de apoio à escola (ZUCCHETTI; MOURA, 2010, p. 13-14).

Já Abreu comenta que a educação popular foi utilizada pela Igreja Católica e deram origem a alguns movimentos sociais. Podemos dizer que a Teologia da Libertação congrega dessa mesma concepção de educação popular como prática de liberdade e de transformação social.

O movimento de resistência à ditadura militar que avança no final dos anos 1970, destacadamente o novo sindicalismo, os movimentos sociais urbanos e rurais com o suporte político e intelectual das comunidades eclesiais de base e outros movimentos impulsionados pela Igreja Católica consubstanciados na Teologia da Libertação, retoma a educação popular como estratégia de capacitação e formação política. O processo educativo enfatiza o debate crítico sobre as questões cotidianas e o desvendamento das contradições sociais, no movimento de luta e de articulação política por melhorias das condições de vida, que apontava para a contestação da ordem estabelecida e construção de uma nova sociedade. Este movimento ganha força e maior expressão com as mobilizações operárias e greves do ABC paulista em 1978 e se fortalece nos anos 1980, principalmente com a criação do Partido dos Trabalhadores (PT), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Movimento dos Trabalhadores Sem-



Terra (MST), e dos processos de mobilização pelas eleições diretas para Presidente da República e em relação ao processo constituinte que culmina com a promulgação da Constituição Federal, em 1988 (ABREU, 2011, p. 236-237).

As práticas socioeducativas através da educação popular é uma das formas de se realizar o trabalho socioeducativo, neste sentido, “(...) reafirmamos que os projetos socioeducativos são práticas de educação não escolar e que se traduzem num importante espaço reflexivo sobre este campo de atuação” (ZUCCHETTI; MOURA, 2010, p. 13). A educação popular é uma das formas de educação não escolar ou educação não-formal, mas nem toda educação não escolar pode ser considerada educação popular. Nesse sentido, Abreu aponta que,

Particularmente, a educação popular como uma modalidade de educação da classe trabalhadora, na sociedade brasileira, tem sido um instrumento importante na luta de classe, utilizado distintamente pelas classe sociais, seja na formação da força de trabalho demandada pela acumulação do capital, seja na formação e organização da classe trabalhadora como força política (ZUCCHETTI; MOURA, 2011, p. 234).

De acordo com Laranjeira e Teixeira, o distanciamento entre educação formal e educação popular parecem ser devido, visto a exigência em qualificação profissional para se manter no mercado de trabalho.

A demanda por mão de obra mais escolarizada e qualificada [que] é uma das exigências da economia mundial que, desde fins da década de 1980, é regida pelo neoliberalismo. Os fatores considerados pelos estudiosos, com a redução do papel do Estado nas áreas sociais [a educação é um exemplo], a reestruturação do trabalho, o desemprego estrutural e o aumento do emprego informal vieram afetar dramaticamente a juventude dos setores mais empobrecidos da sociedade. Certamente, os reflexos produzidos a partir da articulação desses fatores mostram-se mais perversos nos países de economia periférica, tal como é o caso do Brasil (LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 22).

Para as autoras Zucchetti e Moura,

Neste contexto, destacamos que a maioria dos projetos socioeducativos – ora em curso – distanciam-se significativamente da educação popular, na medida em que emergidos do chamado Terceiro Setor estão longe das propostas oriundas dos setores das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, que nos anos 60 e 70, organizaram-se em entidades – associações civis sem fins lucrativos – para se dedicaram ao trabalho social (ZUCCHETTI; MOURA, 2010, p. 20).

Na verdade, o trabalho socioeducativo realizado nas instituições sejam públicas ou privadas se encontram esvaziados de conteúdo crítico. Farage também apontam nessa direção, colocando que

Nessa perspectiva, a educação popular não se restringe à educação formal e escolar, muito pelo contrário. Entendemos, assim como Gramsci, que a educação se constitui como um amplo processo de formação, que passa por diferentes dimensões da vida dos sujeitos, contribuindo para a tomada do senso crítico, para o desenvolvimento de seu processo de formação de consciência, ou seja, para sua constituição enquanto Ser Social (FARAGE, 2011, p. 261).

A educação compreendida por Gramsci, visando as diferentes dimensões da vida dos sujeitos é cada vez mais restrita, mesmo porque a grande massa desconhece esta forma de educar. Zucchetti e Moura refletem também sobre a diferença entre os tipos de educação, colocam que

Faz-se necessário, também, encarar os dilemas colocados entre as práticas explicitamente identificadas na tradição da Educação Popular e aquelas – emergidas no bojo das transformações ocorridas nos anos 90, e geralmente autodenominadas

Educação não formal. Neste embate, de início, visualizamos divergências no que se refere às formas como ambas concebem os processos de construção e de gestão das práticas educativas, sendo que enquanto as primeiras se pensam e se oferecem como espaços de emancipação, as segundas, em geral, parecem-nos ser mais oportunidade de adaptação social e precarização do trabalho (ZUCCHETTI; MOURA, 2010, p. 26).

Ou seja, entendemos que a educação popular pode estar inserida tanto na educação formal quanto na educação não-formal (aqui entendida como educação não escolar). No entanto, a educação popular pode apoiar o ensino regular, sendo utilizada em programas do governo federal, tais como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil(PETI) e o Projovem Adolescente e ainda ser utilizado nas reuniões com famílias para fortalecer vínculos e a convivência familiar e até mesmo em outras políticas sociais para orientar sobre seus direitos e como acessá-los.

O trabalho do assistente social perpassa várias dimensões: a do conhecimento teórico-metodológico; a do compromisso ético-político; e da capacitação técnico-operacional. A dimensão socioeducativa se encontra incluída nestas três dimensões. Entretanto, acreditamos que para se desenvolver um trabalho na dimensão socioeducativa faz-se necessário vivenciar as demais dimensões aqui apresentadas, visto que, o profissional deve realizar seu trabalho dentro da ética, ser político(articulador/mobilizador), técnico-operativo (saber desenvolver a ação educativa de forma organizada, utilizar uma metodologia que facilite para o usuário das políticas públicas o entendimento dos seus direitos) e utilizar de todo conhecimento teórico-metodológico acumulado durante a graduação. Perpassando as dimensões da profissão, Iamamoto nos informa que,

(...)entender a prática profissional supõe inseri-la no jogo das relações das classes sociais e de seus mecanismos de poder econômico, político e cultural, preservando, no entanto, as particularidades da profissão enquanto atividade inscrita na divisão social e técnica do trabalho (IAMAMOTO, 2007, p. 121).

Nos primórdios do Serviço Social no Brasil, o assistente social fora contratado para realizar serviços sociais, numa perspectiva perjurativa de educação das massas, sendo demandada pelo Estado.

(...) tendo como alvo o proletariado urbano e o exército industrial de reserva, o Serviço Social se institucionaliza como profissão quando o Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe operária através da regulamentação jurídica do mercado de trabalho, da legislação social e trabalhista, da organização de uma rede de serviços sociais (IAMAMOTO, 2007, p. 121).

O assistente social desenvolve o papel de educador, mobilizador e intelectual orgânico. Aqui entendemos o sentido da palavra educador sendo um profissional que irá desvelar a realidade aos usuários das políticas com as quais trabalha, contribuindo para a efetiva cidadania dos sujeitos. Para Farage,

Por vezes somos levados a pensar que a ação pedagógica do serviço social só se realiza em espaços de trabalho considerados “mais progressistas” e/ou de militância. (...). Penso que esse seja um dos nossos grandes desafios, compreender o nosso papel de educador e ação pedagógica de nossa ação profissional, na Assistência Social e nos demais espaços sócio-ocupacionais (FARAGE, 2011, p. 264).

Entretanto, o trabalho socioeducativo não está voltado apenas para áreas progressistas, como também para áreas conservadoras, principalmente quando pensamos em educação formal. Neste sentido, a educação popular para lutar contra a ideia dominante. Realizar o trabalho social tendo como orientação a emancipação social dos cidadãos não é trabalho fácil, devido a isso, a mesma autora nos diz que

(...) a construção de instrumentos pedagógicos numa perspectiva crítica é uma demanda permanente para assistentes sociais e demais profissionais que atuam no campo da assistência comprometidos com as lutas e conquistas democráticas e emancipatórias da classe trabalhadora, cujos desafios para o avanço desses processos derivam, em tese, dos limites históricos da luta social nesse campo interventivo – que se situa nos marcos da política distributivista da riqueza social, fruto do padrão de distribuição dos instrumentos e dos indivíduos no processo produtivo -, em relação às condições estruturais determinantes das desigualdades sociais (ABREU, 2011, p. 243).

Em relação aos instrumentos e formas de trabalho, Santos nos aponta a importância do trabalho realizado junto aos professores, como um campo de atuação dentro da política de educação, não apenas voltado ao trabalho com os alunos e suas famílias, mas aos professores.

Prática socioeducativa pertinente e de suma relevância na realidade escolar (*não só*)<sup>1</sup> é o trabalho realizado pelo assistente social com a formação/ reunião de professores (*outros profissionais*), a qual deverá ter como objetivo a formação continuada atrelada à presença desses profissionais (SANTOS, 2012, p. 81-82).

A prática profissional pode estar permeada do caráter socioeducativo, depende do posicionamento e do tipo de intervenção profissional. Algumas possibilidades de trabalho nessa perspectiva se encontra no plantão social, em grupos de família, nas visitas domiciliares, em reunião com equipe técnica, dentre outras. Nessa direção Farage sugere dois apontamentos.

Em primeiro lugar,

O papel do/a assistente social como formador/educador popular na construção de um projeto contra-hegemônico, ou, como afirmava Gramsci, na construção de uma nova hegemonia. Como educadores/as populares, nós assistentes sociais, podemos contribuir na constituição do processo contra-hegemônico ou, como falava Gramsci, de uma nova hegemonia. (FARAGE, 2011, p. 266).

Ou seja, os assistentes sociais podem trabalhar com os usuários das políticas públicas na qual está inserido orientando-os sobre seus direitos e levando-os à reflexão sobre o sistema capitalista no qual estão inserido que leva à exclusão social a qual estão submetidos.

Para a autora, o segundo apontamento requer,

Construir ações e espaços de contra-hegemonia, em que os diferentes segmentos da classe trabalhadora com quem trabalhamos possam experienciar outras vivências, onde possam construir outras referências e a se identificar, coletivamente, enquanto classe trabalhadora (FARAGE, 2011, p. 267).

A construção de espaços de reflexão sobre a sociedade como um todo se faz necessária para que os usuários possam se unir e construir e partilhar vivências e experiências de vida de forma que se possa encontrar alternativas à ordem vigente. Segundo esta mesma autora,

a Educação Popular por nós entendida não se resume e nem se expressa em uma educação para pobres, como o senso comum prevê (assim como a Assistência Social não deveria se expressar como uma política pobre para pobres). Mas sim como uma perspectiva de fazer educação, que parte de uma metodologia participativa, progressista (ou libertação como afirmava Paulo Freire), ou desinteressada (na concepção de Gramsci) (FARAGE, 2011, p. 260).

Mas afinal, o que são as ações socioeducativas que caracterizam o trabalho profissional? De acordo com Santos (2012, p. 76), citando Lima & Carloto (2009, p. 01),

Por ações socioeducativas compreende-se, [...], um conjunto de atividades: grupos socioeducativos, campanhas socioeducativas, grupos de convivência familiar, grupos

---

<sup>1</sup> Grifos e colocações nossos.

de desenvolvimento familiar. A ênfase é que para essas ações fundamentem-se em uma visão participativa e dialógica. Sob essa ótica, o conceito de ações socioeducativas apresenta uma associação à ideia de educação com prática da liberdade, de Paulo Freire (SANTOS, 2012, p. 76).

O CENPEC<sup>2</sup> define que

O termo socioeducativa é tomado como qualificador da ação, designando um campo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de capacidades substantivas e valores éticos, estéticos e políticos a fim de promover o acesso e processamento de informações, a convivência em grupo e a participação na vida pública (CENPEC, 2007, p. 10).

Neste sentido, podemos dizer que ações socioeducativas não são desprovidas de interesse, elas representam uma determinada visão de mundo, tanto para Santos quanto para o CENPEC, esta visão está voltada para o sentido de educação como possibilidade de participação da vida pública e adquirindo esta, buscar transformar a realidade que se vive. De acordo com o próprio CENPEC, as ações socioeducativas

Ofertam aos cidadãos um conjunto diversificado de oportunidades de aprendizagem que objetivam, entre outros, o desenvolvimento da autoconfiança e de capacidades com vistas a construção de um novo projeto de sociedade. O campo socioeducativo tem como especificidade a promoção de aprendizagens de convívio social e de participação na vida pública (CENPEC, 2007, p. 6).

Nessa mesma direção, Iamamoto nos indica que para desenvolvermos o trabalho socioeducativo faz-se necessário compreender as expressões da Questão social vivenciadas pelos indivíduos usuários dos serviços sociais.

Apreender a questão social é também apreender como os sujeitos a vivenciam. Ora, desvelar as condições de vida dos indivíduos, grupos e coletividades com as quais se trabalha é um dos requisitos para que se possa decifrar as diversas formas de luta, orgânicas ou não, que estão sendo gestadas e alimentadas, com inventividade, pela população (IAMAMOTO, 2005, p. 76).

Desse modo, as ações socioeducativas que estão presentes no cotidiano profissional devem se pautar no desenvolvimento integral do ser humano, um humano que é político, ético, social, cultural, participativo e afetivo, e que precisa de condições dignas mínimas de sobrevivência. As ações socioeducativas também devem primar pelo desenvolvimento das capacidades humanas. Para Oliveira,

O Serviço Social fez, durante algum tempo, em seus primórdios, um trabalho de enquadramento e domesticação dos “esfarrapados” (expressão usada por Freire). No entanto, a partir da nossa “Virada” no final dos anos 70 e do nosso projeto ético-profissional construído ao longo dos anos 80 e 90, tentamos fazer um trabalho pela libertação dos seres humanos (OLIVEIRA, 2011, p. 251).

Nesse mesmo direcionamento, a mesma autora conta que segundo Paulo Freire,

A responsabilidade ética e política estavam em reconhecer que as condições de existência dos seres humanos se constroem historicamente no enfrentamento dos desafios da vida. Deve-se, assim, sempre estar alerta para a necessidade de buscar um mundo verdadeiro humano (OLIVEIRA, 2011, p. 252).

---

<sup>2</sup> O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.

O processo de participação dos usuários em determinada política pública deve ser facilitado pelo profissional, de forma que o assistente social possa aproximar as questões vivenciadas pelos usuários do que é discutido nas políticas públicas, transformando suas demandas em reivindicações. Isto é ser dialógico, é utilizar da metodologia de Educação Popular como uma das formas de orientação aos usuários. Para Abreu,

(...) a mobilização e a educação popular, enquanto instrumentos pedagógicos na perspectiva da educação emancipatória voltada para a formação de sujeitos capazes de participação crítica e conscientemente da práxis transformadora, são necessários e indispensáveis aos processos de luta e organização da classe trabalhadora. Esta orientação educativa confronta-se com a educação dominante subalternizadora a serviço do capital, que adequa a formação e a reprodução do/a trabalhador/a às necessidades do padrão de produção e trabalho – submetendo-o e toda a sociedade ao seu controle econômico e político-ideológico (ABREU, 2011, p. 233).

Oliveira concorda com Abreu no sentido que

Freire sustentava que a educação não é neutra. A ação educativa tem sim uma vertente política e ideológica: ou se pretende simplesmente manter tudo como está ou fazer um trabalho de contribuição para a transformação. (...). Portanto, a educação que está direcionada para a mudança e para a libertação está baseada no direito de sonhar e de acreditar na possibilidade de transformação (ABREU, 2011, p. 253).

Dessa forma, sabemos que assim como a educação não é neutra, o posicionamento do Serviço Social também não o é. Atualmente, vivenciamos com a categoria profissional um momento de resistência às investidas do capital, buscando pulverizar as ações socioeducativas sejam formais ou não formais.

### **A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO LOCUS PRIVILEGIADO PARA A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR**

A Política de Assistência Social, compõe o tripé da Seguridade Social (Saúde, Assistência Social e Previdência Social), instituída como política social com a Constituição Federal de 1988, historicamente foi tida como uma política pública voltada para pobres. De acordo com Abreu, “A política assistencial tende a ser reduzida a medidas de alívio da pobreza, com ênfase na transferência de renda, sob a orientação dos organismos financeiros internacionais” (2011, p. 240). Entretanto, iniciou-se uma mudança de paradigma nas décadas de 1970 e 1980 e hoje vem aprofundando o debate em torno da garantia de direitos aos seus usuários, buscando a universalização do acesso aos serviços, benefícios e programas da assistência social, fortalecendo esta política dentro da Seguridade Social. No entanto, encontra-se resistência nesse processo, como coloca Abreu

Contraditoriamente, a privatização e a mercantilização – em nome da democratização e da eficiência – apontam para a negação da garantia do direito à assistência pública, embora sejam fortalecidas estratégias de participação na particularidade da gestão e controle da política de assistência, com a implementação do SUAS e dos novos mecanismos de participação da sociedade organizada (ABREU, 2011, p. 232).

Dentro desses novos mecanismos de participação inaugurados pela Constituição Federal de 1988 e vem se efetivando dentro da Política de Assistência Social que Oliveira sinaliza no sentido de que

Os/as usuários/as da política pública de Assistência Social precisam ser convocados/as e mobilizados/as para discutir suas reais demandas e a própria política e contar

com o nosso apoio para desenvolver e apurar a visão crítica de sua realidade, de seus companheiros e da grande massa da sociedade brasileira. À medida que faz isso, a população desenvolve a sua capacidade de participação e de ter atitudes democráticas (OLIVEIRA, 2011, p. 255).

Neste sentido é que precisamos politizar os usuários para que possam usufruir de seus direitos de forma ampla e integral. Pois para Abreu,

Assim, reitera-se que esse modelo de gestão, embora formulado na luta pela democratização das relações entre Estado e sociedade, com o propósito de viabilizar a participação dos/as usuários/as da política de assistência tendo em vista a garantia dos direitos conquistados, acaba contribuindo, em um movimento contraditório, para a legitimação de um padrão assistencial minimalista consubstanciado em ações cada vez mais focalizadas, altamente seletivas e individualizadas (ABREU, 2011, p. 239).

Na visão dessa mesma autora, o rompimento com este padrão assistencial poderá ser rompido através da educação popular e a mobilização social que pode levar à transformações na sociedade,

Coloca-se a necessidade de confrontar o debate sobre a mobilização e a educação popular como instrumentos pedagógicos retomados e revigorados atualmente em processos de resistência e lutas emancipatórias da classe trabalhadora, e pensar as possibilidades desses processos na luta no âmbito da assistência (ABREU, 2011, p. 232).

Abreu completa informando que,

Nesse quadro de avanços e retrocessos, a participação é recolocada no âmbito da assistência como parte do sistema de controle do capital, quase confronta às lutas da classe trabalhadora em relação às conquistas das condições plenas de sua reprodução e desenvolvimento (ABREU, 2011, p. 241).

Por a assistência social sempre lidar com a classe subalternizada é que se torna locus privilegiado para atuação profissional que esteja comprometida com a emancipação dos seres humanos. Oliveira aponta “É preciso, então, refletir que possibilidades existem, na política nacional e no SUAS, de se fazer um trabalho social, crítico, educativo e transformador” (OLIVEIRA, 2011, p. 256).

Abreu sugere que esta política seja desmistificada aos usuários para que possam participar de forma mais completa do controle social.

Nesta direção, a necessidade do debate crítico em torno da desmistificação da assistência, como uma modalidade de acesso a bens e serviços fora das relações de trabalho, destinadas à reprodução controlada do/a trabalhador/a, repõe como centralidade a questão e a luta pelo direito ao trabalho. Isto não significa a negação da importância e necessidade da assistência no atendimento, ainda que precário, as demandas imediatas de reprodução de amplos contingentes de trabalhadores/as desempregados/as e mesmo de muitos empregados cujos rendimentos não são suficientes para cobrir as necessidades mínimas de sua subsistência e de sua família, mas a afirmação dessa prática como resposta compensatória frente à necessidade de subsistência, portanto sempre limitada em relação à dimensão estrutural da pobreza (ABREU, 2011, p. 243).

Em suma, a política de assistência social deve conduzir o debate para além dos suprimentos imediatos de benefícios e serviços, ou seja, deve-se ampliar a discussão levando os usuários a analisar as contradições em que estão envolvidos, refletindo principalmente acerca da relação capital versus trabalho, pois se estão utilizando da política de assistência social é porque estão precariamente inseridos no mercado de trabalho ou excluído do mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, temos duas considerações a serem feitas sobre a dimensão socioeducativa. A primeira, se refere ao fortalecimento desta dimensão como uma das possibilidades de trabalho para o assistente social. Entretanto, faz-se necessário que esta perspectiva seja ensinada durante o curso de graduação, pois muitos profissionais não trabalham com esta dimensão por não conhecê-la como possibilidade de intervenção.

Em segundo lugar, realizar um trabalho nesta direção requer comprometimento com a luta dos trabalhadores e procurar mobilizá-los para a participação dentro das políticas públicas em geral é um processo lento e gradual e não podemos dizer que seja um caminho fácil a ser percorrido, mas pode ser gratificante, quando se objetiva a transformação social. É como se expressa Iamamoto, “(...)O significado social da prática profissional não se revela de imediato, não se revela no próprio relato do fazer profissional, das dificuldades que vivenciamos cotidianamente” (2007, p. 120). A transformação social só se torna possível quando os seres humanos se tornam autônomos, ou seja, tem as “rédeas” de suas vidas em suas mãos e não nas mãos do capital. Nesse sentido,

A autonomia foi temática constante no pensamento de Paulo Freire que vislumbrava a emancipação como necessária. (...) A autonomia pretendida por Freire, e podemos dizer pelo Serviço Social brasileiro, é distinta de uma forma de independência que cultiva sobretudo, o individualismo e a competição. O ideário neoliberal, como se pode ver, apropria-se de categorias de outras vertentes ideológicas para fazer um discurso que acaba nos confundindo: fala em autonomia, mas com o intuito de favorecer a concorrência e a prática individualista isolada (OLIVEIRA, 2011, p. 251-252).

Portanto, é preciso utilizar da dimensão socioeducativa como uma ferramenta de resistência diante da ofensiva do capital, buscando estratégias para ultrapassar modos de viver conservadores em busca da transformação societária.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. M. Debate simultâneo: Assistência social, mobilização e educação popular. In: CFESS. **O trabalho do/a assistente social no SUAS: seminário nacional**. Brasília: CFESS, 2011.(p. 229-248).

CENPEC. **Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens**. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007, 42p.

CFESS. **O trabalho do/a assistente social no SUAS: seminário nacional**. Brasília: CFESS, 2011, 312p.

FARAGE, E. Debate simultâneo: Assistência social, mobilização e educação popular. In: CFESS. **O trabalho do/a assistente social no SUAS: seminário nacional**. Brasília: CFESS, 2011.(p. 259-270).

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005, 326p.

\_\_\_\_\_. **Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007, 216p.

LARANJEIRA, D. H. P.; TEIXEIRA, A. M. F. Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 22-34, jan./abr. 2008.

LIMA, E. S.; CARLOTO, C. M. Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire. **Revista Emancipação**. Ponta Grossa, 2009.

OLIVEIRA, H. C. Debate simultâneo: Assistência social, mobilização e educação popular. In: CFESS. **O trabalho do/a assistente social no SUAS: seminário nacional**. Brasília: CFESS, 2011.(p.249-258).

SANTOS, A. M. As práticas socioeducativas do assistente social inserido na política de educação. In: SILVA, M. M. J. (org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas, SP: Papel Social, 2012. (p. 73-85).

SILVA, M. M. J. (org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas, SP: Papel Social, 2012, 188p.

ZUCCHETTI, D. T.; MOURA, E. P. G. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio, Avaliação, Políticas Públicas, Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 9-28, jan/mar. 2010.