

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE HISTÓRIA, DIREITO E SERVIÇO SOCIAL**

**JULIANA DE CARVALHO PIMENTA**

**A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA  
ÁREA DA EDUCAÇÃO: a experiência do município de  
Franca/SP junto ao Ensino Fundamental**

**FRANCA  
2009**

**JULIANA DE CARVALHO PIMENTA**

**A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA  
ÁREA DA EDUCAÇÃO: a experiência do município de  
Franca/SP junto ao Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira.

**FRANCA  
2009**

Pimenta, Juliana de Carvalho

A prática profissional do Assistente Social na área da educação : a experiência do município de Franca/SP junto ao ensino fundamental / Juliana de Carvalho Pimenta. –Franca : UNESP, 2009.

Dissertação – Mestrado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP.

1. Serviço Social escolar. 2. Assistentes Sociais – Prática profissional – Franca (SP). 3. Educação – Ensino fundamental – Política educacional. 4. Interdisciplinaridade.

CDD – 363

**JULIANA DE CARVALHO PIMENTA**

**A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA  
ÁREA DA EDUCAÇÃO: a experiência do município de  
Franca/SP junto ao ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social. Área de Concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cirlene Aparecida Silva Hilário Oliveira, Unesp/Franca

1º Examinador: \_\_\_\_\_

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Franca, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

*Dedico a  
todos os profissionais da Equipe  
de Apoio.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me carregar em seus braços durante toda minha existência, e em especial neste período dando-me a força e a coragem necessárias para cumprir mais esta etapa.

Ao Luis Roberto meu esposo, meu amigo, meu amor... Sua presença constante foi fundamental para que eu conseguisse finalizar o trabalho. A sua certeza de que tudo daria certo me encorajou nos momentos de dúvidas e dificuldades. Você torna minha vida mais doce. Te amo!

Ao meu pequeno e amado Davi, sua chegada transformou completamente nossas vidas. Seu sorriso doce e ingênuo muitas vezes me fez esquecer as obrigações ao mesmo tempo em que recarregava minhas energias para continuar trabalhando.

A toda minha família (de origem e a que herdei ao me casar), por fazer de mim o que sou, por confiar na minha capacidade e, acima de tudo, por estarem comigo sempre que preciso.

A Profa. Dra. Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira, minha orientadora que assumiu comigo a responsabilidade desta dissertação. Sua contribuição foi fundamental nos momentos de dificuldade, sua compreensão durante minha gravidez me fez curtir este momento tão abençoado e esperado sem culpa.

A equipe de Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação, por manter acesa em mim esta necessidade de aperfeiçoamento e compreensão sobre nossa profissão.

Aos sujeitos desta pesquisa, por aceitarem dividir comigo o desafio de vasculhar o universo de trabalho da Equipe de Apoio da Secretaria de Educação. O que está escrito nas próximas páginas, só foi possível com a contribuição de todos.

A todos minha sincera gratidão!

*Daquilo que eu sei  
Nem tudo me deu clareza  
Nem tudo foi permitido  
Nem tudo me deu certeza  
Daquilo que eu sei  
Nem tudo foi proibido  
Nem tudo me foi possível  
Nem tudo foi concebido  
Não fechei os olhos  
Não tapei os ouvidos  
Cheirei, toquei, provei  
Ah! Eu usei todos os sentidos  
Só não lavei as mãos  
E , é por isso que eu me sinto  
Cada vez mais limpo  
Cada vez mais lim. . . po  
Cada vez mais. . .*

*Ivan Lins*

PIMENTA. Juliana de Carvalho. **A prática profissional do assistente social na área da educação:** a experiência do município de Franca/SP junto ao Ensino Fundamental. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

## RESUMO

O presente estudo trata da prática profissional do assistente social na área da educação, realizada junto ao quadro de especialistas da Secretaria de Educação do Município de Franca, denominado Equipe de Apoio. Estes profissionais desenvolveram significativos projetos no período compreendido entre os anos de 1998 e 2005, recorte temporal ora proposto, merecendo destaque o caráter interdisciplinar da atuação. Tem como objetivo compreender, através da análise da prática profissional dos assistentes sociais na dinâmica escolar, como esta atuação foi construída pelos mesmos e percebida pelos diversos sujeitos – equipe técnica e administrativa – envolvidos em sua ação profissional. Objetiva-se ainda caracterizar os diversos projetos desenvolvidos pelos assistentes sociais que atuaram na Equipe de Apoio; realizar uma análise crítica das ações desenvolvidas; identificar novas possibilidades de ações profissionais e, enfim, contribuir, através da pesquisa, com os assistentes sociais e demais profissionais que se interessam pela atuação profissional da área da educação. Para o cumprimento de tais objetivos, busca sustentação nos pressupostos da pesquisa qualitativa e utiliza como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Diante de tais procedimentos foi possível a descrição e a problematização de todos os projetos desenvolvidos pela Equipe de Apoio junto à educação básica no nível do ensino fundamental. Mediante a realização da pesquisa de campo, com a colaboração de doze sujeitos das categorias equipe técnica (assistente social, pedagogo e psicólogo) e equipe administrativa (coordenador pedagógico, diretor e orientador educacional), e da Análise de Conteúdo dos dados coletados definiu-se as categorias identidade e interdisciplinaridade que possibilitaram identificar a compreensão dos entrevistados quanto à prática do assistente sob os seguintes aspectos: a trajetória do trabalho da equipe de apoio, a atuação do assistente social na equipe e na escola e o trabalho interdisciplinar. Verifica-se, neste estudo, que os sujeitos demonstraram compreensão quanto à importância do trabalho do assistente social na escola, embora muitos ainda o reconheçam em ações de caráter curativo relacionadas a expressões da questão social de alta complexidade.

**Palavras-chave:** serviço social. ensino fundamental. interdisciplinaridade.



PIMENTA. Juliana de Carvalho. **The social worker's professional practice in the educational area:** an experiment on elementary school in the city of Franca, SP. 2009. 163p. Dissertation (Master's Degree in Social Work) - Faculty of History, Right and Social Service, São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2009.

## ABSTRACT

The present study deals with the social worker's professional practice in the educational area; it was carried out together with the board of specialists of the City of Franca's Education Secretary's Office hereby called Support Team. These professionals developed meaningful projects between 1998 and 2005, hereby the period of time to be the subject of study, highlighting the interdisciplinary feature of the whole experiment. It aims at understanding, through the analysis of the social worker's professional practice in the school dynamics, how this experiment was framed by them and sensed by several subjects - technical and administrative teams - involved in their professional activities. It also aims at characterizing a number of projects developed by the social workers who took part in the Support Team; at analyzing the activities they performed critically; at identifying new possibilities for professional activities and lastly, at contributing through research, towards social workers and other professionals who take an interest in their professional performance in the educational area. In order to achieve its goals, the present study searches for sustaining in the assumptions of qualitative research and uses bibliography, documents and field research as a methodological resource. Through these procedures it was possible to have both a description and a survey of all the problems concerning every project developed by the Support Team towards elementary school education. By carrying out field research with the collaboration of 12 subjects from both the technical team (social worker, pedagogic expert and psychologist) and the administrative team (pedagogic coordinator, director and guidance counselor) and the Analysis of the Contents of the data collected, we have come to the definition of an identity and an interdisciplinary category, which made it possible to identify the understanding of the people interviewed towards the worker's practice under the following aspects: the trajectory of the work developed by the support team, the performance of the social workers both on the team and in the school and the interdisciplinary work. It is certified, in this study, that the subjects have demonstrated a great understanding of the importance of the social worker's performance in the school, although a lot of them still recognize it as related to activities of a curative feature, concerning expressions of highly complex social issues.

**Key Words:** social work. elementary school. interdisciplinary approach.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	As equipes de apoio, sua atuação e a evolução do número de escolas atendidas, no período de 1998 a 2005 .....	78
Tabela 2 -	Total de sujeitos .....	114
Tabela 3 -	Sujeitos por categoria.....	114
Tabela 4 -	Formação profissional – equipe técnica .....	115
Tabela 5 -	Ocupação atual – equipe técnica .....	116
Tabela 6 -	Tempo de atuação na Secretaria de Educação – equipe técnica .....	117
Tabela 7 -	Formação profissional – equipe administrativa .....	119
Tabela 8 -	Ocupação atual – equipe administrativa .....	119
Tabela 9 -	Tempo de atuação na Secretaria de Educação – equipe administrativa .....	120

## LISTA DE SIGLAS

CAE	Centro de Atendimento à Educação Especial
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEAPE	Centro de Apoio Educacional
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DASE	Divisão de Assistência ao Escolar
DASE*	Divisão de Assistência à Educação
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAIP	Núcleo de Atendimento Interdisciplinar Preventivo
ONGs	Organizações Não-governamentais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REPs	Reuniões de Estudos Pedagógicos
SATE	Serviço de Apoio Técnico
SEAC	Setor de Atendimento às Creches

SEE	Secretaria de Estado da Educação
SOPS	Serviço de Orientação Psico-social
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISER	Unidade de Serviço Social
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O SERVIÇO SOCIAL: ELEMENTOS PARA O DEBATE</b> .....	21
<b>1.1 A Política pública de Educação: contexto histórico</b> .....	21
<b>1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as novas exigências Educacionais</b> .....	24
<b>1.3 Serviço Social e Educação</b> .....	37
1.3.1 Principais marcos históricos da profissão .....	37
1.3.2 O Serviço Social e os desafios das últimas décadas .....	46
<b>1.4 O serviço social e a interface com a educação</b> .....	54
<b>CAPÍTULO 2 A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE FRANCA</b> .....	63
<b>2.1 A Rede Municipal de Ensino Fundamental: conjuntura inicial</b> .....	63
<b>2.2 Principais condicionantes políticos e administrativos</b> .....	66
<b>2.3 As ações desenvolvidas pela Equipe de Apoio junto ao Ensino Fundamental</b> .....	81
<b>CAPÍTULO 3 O DESVELAR DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL</b> .....	114
<b>3.1 A construção da pesquisa de campo</b> .....	114
<b>3.2 Categorias analíticas</b> .....	127
3.2.1 Identidade .....	127
3.2.1.1 <i>A trajetória do trabalho da Equipe de Apoio</i> .....	130
3.2.1.2 <i>A atuação do Assistente Social na Equipe e na Escola</i> .....	138
3.2.2 Interdisciplinaridade .....	143
3.2.2.1 <i>O trabalho interdisciplinar</i> .....	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	150
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	158

## INTRODUÇÃO

O presente estudo refere-se à atuação profissional dos assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Franca/SP, que no período de 1998 a 2005 desenvolveram suas ações junto à rede de ensino fundamental da educação básica, vinculados ao grupo de especialistas denominado Equipe de Apoio.

A pesquisadora, que compôs esta equipe desde o início das atividades no ensino fundamental, teve o interesse pelo assunto despertado em função de algumas inquietações percebidas em seu cotidiano profissional.

A inserção nas equipes de caráter interdisciplinar da Divisão de Apoio ao Escolar (DASE), que contavam também com profissionais das áreas de Fonoaudiologia, Pedagogia e Psicologia, desde o princípio já se apresentou como um desafio, devido se tratar da primeira experiência profissional com esta característica, numa área de atuação ainda pouco explorada pela categoria dos assistentes sociais.

Desde o início, não foi difícil perceber que o Serviço Social, profissão situada no processo das relações sociais, marcada por constantes lutas em defesa da igualdade de direitos e condições de acesso a bens e serviços, além da intervenção direta aos diferentes reflexos da questão social, tem no espaço das instituições educacionais um terreno fértil e, ao mesmo tempo, contraditório para atuação profissional.

No entanto, a atuação cotidiana trouxe uma série de questionamentos, dúvidas e incertezas para a pesquisadora. O primeiro passo, em busca de algumas respostas, foi dado no ano de 1997 mediante inserção em um curso de especialização lato sensu sobre Políticas Sociais e Movimentos Sociais, promovido pelo curso de Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social – Unesp/Franca. Naquele momento, optou-se por pesquisar a trajetória profissional do Serviço Social na educação no município de Franca, que teve início em 1978, traçando um paralelo com o cenário político local.

O desafio da monografia, dividido com outra colega de equipe, foi concluído e os obstáculos vivenciados durante a execução deixaram evidente a

necessidade de documentar as ações dos profissionais da Secretaria de Educação, pelo caráter de sua intervenção e pelo que a mesma significa para a categoria dos assistentes sociais neste novo espaço sócio-ocupacional.

Neste sentido, este estudo representa mais um degrau alcançado na trajetória profissional da pesquisadora que mantém acesa a necessidade de compreensão sobre seu universo profissional, valorizando também o aperfeiçoamento contínuo que, conseqüentemente, produz rebatimento na sua ação cotidiana.

A Secretaria Municipal de Educação de Franca, pioneira em toda região ao manter um número considerável de profissionais da área do serviço social, de 1978 aos dias atuais já teve doze profissionais atuando na extinta Divisão de Apoio à Educação (DASE\*), atualmente conta com oito assistentes sociais, uma destas ocupando cargo de chefia há muito tempo. Há pouco mais de um ano duas profissionais se aposentaram e suas vagas até o presente momento não foram preenchidas, não obstante a luta dos assistentes sociais da equipe para a reposição.

O mérito deste pioneirismo deve ser dado não só à administração municipal, que ao longo dos anos vem mantendo esta categoria na área majoritariamente ocupada por profissionais do magistério, mas acima de tudo aos assistentes sociais pelo compromisso assumido neste período considerável de tempo sob momentos de grandes adversidades.

Os desafios vivenciados contribuíram para a definição do tema da pesquisa que considerou os aspectos seguintes.

- A maioria das publicações que versa sobre o assunto geralmente discute a pertinência e a importância do trabalho do assistente social na educação, mas não traz a contribuição efetiva dessa prática.

Neste sentido, a trajetória já percorrida pelos assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação do município de Franca se apresenta como uma referência à categoria dos assistentes sociais.

O percurso, já concluído por estes profissionais, merece ser socializado e valorizado diante da riqueza da atuação nesta área tão repleta em significados e contradições.

- A reflexão sobre o cotidiano profissional é fundamental para que o exercício profissional esteja amparado pelo compromisso ético profissional assumido pela categoria.

Realizar este processo reflexivo não é tarefa fácil e envolve questões de caráter político, administrativo e pessoal. Possibilita a valorização dos acertos ao mesmo tempo em que mostra os possíveis equívocos, inevitáveis em qualquer profissão.

- A inserção do assistente social nas unidades escolares, no ensino fundamental, pode representar um avanço em busca do fortalecimento desta prática além de se traduzir em uma ampliação significativa de oportunidade de abertura de novas vagas à categoria.

As questões sociais que se manifestam no cotidiano escolar precisam ser atendidas por profissionais habilitados aos seus enfrentamentos. As instituições de ensino, independente da competência técnica de seus gestores e professores, necessitam de respaldo quanto às questões de ordem social, que fogem à sua formação básica.

Considerou-se ainda que por maior que fosse a clareza quanto à importância e à pertinência do Serviço Social na equipe de especialistas da Secretaria Municipal de Educação, algumas questões ainda causavam incômodos à equipe de serviço social:

- Ao estar inserida nesta equipe, a especificidade do Serviço Social era perceptível? Ou seja, como a maioria dos projetos era desenvolvida em conjunto por toda a equipe, a escola - através dos seus diversos sujeitos – tinha clareza do trabalho do assistente social?
- Nas ações específicas do Serviço Social, como este trabalho era percebido pelos diversos sujeitos que compunham a unidade escolar?
- Como os profissionais da própria equipe percebiam o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social?

Com todas estas inquietações partiu-se para a realização da pesquisa propriamente dita que pressupôs que o trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais da Secretaria de Educação do município de Franca/SP, enquanto membro do grupo de especialistas denominado Equipe de Apoio, era aceito pelos diversos profissionais da escola. No entanto, as constantes alterações sofridas, em função da necessidade de atendimento da demanda crescente a cada inauguração de uma nova unidade escolar, dificultavam a construção de uma proposta de trabalho com maior consistência.



Considerou-se, ainda, que a prática profissional específica desenvolvida pelos assistentes sociais, por estar na maioria das vezes vinculada a programas externos aos projetos da escola, tinha a compreensão da sua especificidade dificultada por parte dos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Partindo de tais pressupostos o presente estudo teve como objetivo geral *compreender, mediante análise da prática profissional dos assistentes sociais na dinâmica escolar, como esta atuação foi construída pelos mesmos e percebida pelos diversos sujeitos – equipe técnica e administrativa – envolvidos em sua ação profissional*. Objetivou-se, ainda: *caracterizar os diversos projetos desenvolvidos pelos assistentes sociais que atuaram na Equipe de Apoio no período compreendido entre os anos de 1998 e 2005; realizar uma análise crítica das ações profissionais desenvolvidas; identificar novas possibilidades de ações profissionais e, enfim, contribuir, por intermédio da pesquisa, com os assistentes sociais e demais profissionais que se interessam pela atuação profissional da área da educação*.

Em busca do cumprimento dos objetivos propostos, a presente pesquisa seguiu um conjunto de procedimentos metodológicos que fundamentaram sua execução: *a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo*.

A opção metodológica definida para realização deste estudo foi a defendida pela pesquisa qualitativa por responder a questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados.

Este estudo privilegiou, acima de tudo, as particularidades das informações obtidas, seu significado explícito ou não, a contribuição dos sujeitos envolvidos em cada etapa de seu desenvolvimento.

A pesquisa qualitativa valoriza muito mais o seu processo, a forma como o estudo é construído, do que propriamente o seu resultado tendo o pesquisador papel fundamental neste processo, tornando-se seu principal instrumento. Na pesquisa em questão isso se tornou um desafio impar tendo em vista a proximidade da pesquisadora com seu objeto de estudo.

Outro desafio da pesquisa qualitativa diz respeito à análise e interpretação dos dados que prioriza aspectos analíticos em detrimento dos descritivos. Novamente a proximidade com o objeto de estudo pode trazer armadilhas, se os dados não forem cuidadosamente explorados e analisados.

As etapas da pesquisa, neste momento, estão detalhadas isoladamente embora na prática isso jamais fosse possível. A realidade é dinâmica e as

informações se entrecruzam a todo tempo. Em alguns momentos foi preciso sistematizar certos procedimentos, o que não inviabilizou a realização de outros.

**a) Pesquisa Bibliográfica:** realizada durante todo o período da pesquisa constituiu-se numa etapa importantíssima para conclusão das demais e considerou a busca pela compreensão de assuntos relevantes ao presente estudo.

Foi imperioso num primeiro momento compreender a trajetória da educação brasileira e alguns de seus condicionantes que provocaram rebatimento diretamente no cotidiano escolar.

Da mesma maneira, percorrer os caminhos trilhados pelo Serviço Social contribuiu para a compreensão de questões importantes apreendidas durante a pesquisa documental e de campo.

A partir destes dois eixos centrais, Educação e Serviço Social, buscou-se a interlocução entre estas duas áreas, foco privilegiado das discussões ora apresentadas.

**b) Pesquisa documental:** este procedimento metodológico foi escolhido em função de sua importância decisiva para a conclusão de um dos objetivos específicos da pesquisa que dizia respeito à caracterização do diversos projetos desenvolvidos pelos assistentes sociais da Secretaria de Educação vinculados à Equipe de Apoio.

Enquanto a pesquisa bibliográfica possibilitou a análise de um saber já sistematizado, a pesquisa documental permitiu o surgimento de conhecimentos novos direcionados logicamente pelo foco da pesquisadora.

Neste sentido, a atenção esteve voltada para os planos e projetos realizados pela Equipe de Apoio no período compreendido entre os anos de 1998 e 2005.

A primeira etapa deste procedimento foi a *seleção e organização* de todos os documentos escritos sobre o trabalho da equipe de apoio. A Secretaria Municipal de Educação não possui um setor ou departamento que archive e concentre as informações gerais. Em geral, cada Divisão ou Setor organiza seus documentos a sua maneira e, por isso, foi necessário manter contato com diversas pessoas em busca de coletar os documentos necessários.

No caso da pesquisa em questão, a DASE\* – responsável pelos projetos da Equipe de Apoio – enfrentou diversas alterações administrativas no período pesquisado sendo inclusive extinta. No recorte temporal proposto, mais de uma

pessoa exerceu a coordenação desta equipe e localizar os documentos necessários levou certo tempo.

O trabalho só não foi mais árduo porque a própria pesquisadora tinha em seu poder, em função de atuar nos referidos projetos, alguns dos planos desenvolvidos o que facilitou a organização do material. Em alguns momentos precisou solicitar a contribuição de outros profissionais da equipe, o que foi fundamental para a conclusão dos objetivos desta etapa.

Após *seleção e organização* seguiu-se a análise dos documentos para posterior descrição dos trabalhos desenvolvidos pelos especialistas da educação do município de Franca. A seleção priorizou os Planos de Ação da Equipe de Apoio (realizados anualmente), além de relatórios semestrais descritivos e quantitativos.

Outros documentos, inicialmente selecionados, como planejamentos escolares, entre outros, foram analisados e em alguns casos descartados posteriormente por não apresentarem informações que contribuíssem com o objetivo já explicitado.

Concluída esta etapa a pesquisadora pode iniciar o processo de caracterização dos projetos desenvolvidos pela Equipe de Apoio, no entanto antes disso elaborou a trajetória histórica da ação desta equipe.

Por si só, este procedimento metodológico já demonstrou a dimensão do trabalho desenvolvido pela equipe de especialistas da Secretaria de Educação do município de Franca e contribuiu sobremaneira para o procedimento adotado em seguida que tratou da pesquisa de campo.

**c) Pesquisa de campo:** definidas as hipóteses de trabalho e os objetivos deste estudo, definiu-se como universo da pesquisa *as escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Franca/SP que entre os anos de 1998 e 2005 contaram com trabalho do assistente social e, conseqüentemente, da Equipe de Apoio*<sup>1</sup>.

A conclusão de todas estas etapas permitiu a concretização do trabalho. Paradoxalmente a sensação da pesquisadora ao finalizá-lo é a de que ainda se encontra no começo. A trajetória percorrida, mediante a utilização destas

---

<sup>1</sup> No período que compreende o recorte temporal realizado para a pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação construiu e inaugurou quinze escolas. A princípio, dado o número reduzido de unidades escolares, os assistentes sociais conseguiam atuar em todas escolas. A partir de 2001, isso já não era mais possível e a rede teve a atuação destes profissionais em apenas cinco escolas, em 2005 pós-eleição municipal, uma nova proposta de trabalho foi elaborada de modo que todos os profissionais, em sistema de rodízio semanal, atendessem todas as escolas da rede.

ferramentas de pesquisa proporcionou a reflexão de certa forma mais amadurecida quanto aos diversos aspectos apontados pelo estudo.

O desafio assumido no início com certeza seria enfrentado de outra maneira se o iniciasse neste momento. Enfim, isso pode ser mais um desafio do conhecimento que está sempre em construção.

A estrutura expositiva do trabalho ficou definida da seguinte maneira:

No **Capítulo 1** iniciam-se as considerações sobre a política educacional brasileira sinalizando alguns elementos para o debate quanto à educação e ao serviço social. Considera o contexto histórico desta política para, em seguida, refletir sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em face das novas exigências educacionais após sua promulgação. Focaliza dois pontos importantes desta legislação que de certa forma exerceram grande influência na atuação cotidiana dos profissionais da equipe de apoio: a municipalização do ensino e o sistema de progressão continuada.

Avança em direção à aproximação do Serviço Social com a Educação e, inicialmente, percorre os principais indicadores da profissão que marcam sua trajetória desde as influências exercidas pelas concepções norte-americana e européia, passando pelo movimento de reconceituação, marco significativo da profissão para, posteriormente, focalizar os desafios postos na atualidade. Enfim, traz a reflexão sobre o serviço social e a interface com a educação, construção necessária diante dos dilemas societários enfrentados pelas instituições educacionais.

O **Capítulo 2** apresenta a conjuntura inicial quanto à construção da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Franca apontando os principais condicionantes políticos e administrativos deste processo. A abordagem destas questões tornou-se imprescindível para a compreensão da ação profissional da Equipe de Apoio que enfrentou diretamente os reatamentos destes condicionantes.

Apresenta em seguida, detalhadamente, os projetos desenvolvidos por esta equipe. Ao descrevê-los houve a preocupação com a sua problematização apontando aspectos positivos e negativos. A opção adotada pela pesquisadora, neste momento da pesquisa, considerou a importância do registro desta prática rica em significados que merece ser socializada. Ousando dizer que, neste momento, este é o único registro oficial do trabalho destes profissionais.

O **Capítulo 3** apresenta todo o procedimento metodológico da pesquisa de campo que resultou na análise de conteúdo dos dados coletados. O percurso utilizado para a realização de cada etapa está detalhado, possibilitando a compreensão quanto a sua realização.

As categorias analíticas Identidade e Interdisciplinaridade definidas previamente pela pesquisadora apresentam-se como fio condutor de todo processo analítico.

Por fim o item **Considerações Finais** traz algumas conclusões da pesquisadora em face do término do estudo. Vale ressaltar que tais conclusões dizem respeito a impressões e apreensões obtidas neste momento em função da realização do trabalho. Em outro momento histórico, sob outros indicadores tais percepções podem ter outro significado tendo em vista a realidade dinâmica em que se insere.

## **CAPÍTULO 1 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E O SERVIÇO SOCIAL: ELEMENTOS PARA O DEBATE**

A reflexão sobre a atuação profissional do assistente social na área educacional evidencia a necessidade de compreensão quanto à política educacional brasileira. Neste sentido, este capítulo busca recuperar, ainda que brevemente, o contexto histórico que influenciou momentos importantes da trajetória desta política pública enfatizando as possibilidades surgidas a partir da década de 1990.

### **1.1 A política pública de educação: contexto histórico**

No Brasil, a política educacional foi marcada por inúmeras reformas e modelos que predominantemente atenderam aos interesses da classe dominante desde o processo de colonização. A política educacional foi se desenvolvendo juntamente com a estruturação sócio-econômica da sociedade brasileira; a alfabetização em escolas regulares inicialmente só aconteceu no seio das elites econômicas e políticas e a ampla maioria do povo brasileiro esteve excluída do processo de educação formal.

Os interesses sociais da elite dominante influenciavam no processo de seleção dos modelos pedagógicos, dos professores e também das pessoas que freqüentariam a escola.

Na década de 1930, alguns fatores contribuíram para impulsionar a luta pela universalização da rede nacional de ensino público, embora esta só acontecesse de fato a partir da década de 1980. Entre estes fatores podemos citar: o ciclo econômico da industrialização, a necessidade de mão-de-obra especializada capaz de atender às novas exigências do mercado e a criação do exército de reserva para a indústria nacional.

O aumento das escolas, salas de aula e, principalmente, de alunos não significou alteração na qualidade de vida, melhores empregos com maiores salários, como muitos esperavam. Neste momento histórico priorizou-se a quantidade e não a qualidade do ensino.

Com a universalização do ensino público, a população privilegiada economicamente que antes lutava e exigia um ensino de qualidade para seus filhos, abandonou tais escolas e engrossou a clientela rede particular de ensino. Os professores acostumados a trabalhar com membros da elite começaram a conviver com alunos de diferentes etnias e situação sócio-econômica e cultural.

Os pais, que até então freqüentavam a escola, também faziam parte de uma elite intelectualizada, rica e poderosa. Com a universalização do ensino, a escola presenciou a inserção de pais trabalhadores, assalariados da zona urbana e também da rural, quando não desempregados.

O ensino público foi universalizado sem a preocupação de realmente atender a sua demanda de maneira eficiente revelando ao longo da sua história um alto índice de evasão e repetência escolar, principalmente nas camadas mais empobrecidas.

Durante muito tempo estes fatores serviram para legitimar o discurso de pessoas que acreditavam que o problema estava na incapacidade da criança pobre aprender os conteúdos escolares, eximindo de qualquer responsabilidade os órgãos oficiais de ensino pelas medidas técnico-administrativas e as sucessivas reformas educacionais, bem como pouco se questionava a qualidade técnica profissional do professor e os métodos por ele utilizados.

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 1998, p.59).

De acordo com as informações do Censo de 1980 fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, um terço da população brasileira em idade escolar não freqüentava a escola e o índice de analfabetismo era de 25,5%. O contexto histórico, nesta década, foi marcado pelo desgaste do regime militar e a luta pela transição democrática.

A educação básica brasileira, nas últimas décadas, enfrentou grandes transformações resultantes das mudanças da sociedade contemporânea e na atualidade é considerada ferramenta essencial para o progresso pessoal, social,

econômico e cultural com a missão de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho.

Após a abertura política (1974 – 1985), houve a elaboração de um novo texto constitucional e em 1988 começou a vigorar a nova Constituição Federal. Este foi um momento decisivo na história da educação brasileira que era pressionada por alguns movimentos sociais que lutavam pela melhoria da qualidade do ensino público.

O modelo econômico neoliberal defendido pelos países ricos começou a influenciar nosso país, se fortalecendo ainda mais na década seguinte provocando o acirramento de uma política econômica pautada na lógica do mercado e de forte pressão de organismos internacionais para a redução da taxa de analfabetismo que neste momento histórico ocupava índices alarmantes.

Em 1990, o Brasil participou da histórica *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jontien, Tailândia. O evento foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Ao término da Conferência todos os países presentes assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adolescentes.

Esse evento, considerado um marco, em especial para os nove países então com a maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) – conhecidos como “E-9” – impulsionou-os a desencadear ações em direção aos compromissos firmados na chamada Declaração de Jomtien [...] estabelecendo determinações que se estendem da intenção de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, da universalização do acesso à educação e da promoção da equidade, passando por mudanças no modelo de gestão da educação e, culminando, de modo mais contundente, na definição de competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à gestão e financiamento da Educação Básica. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928).

Neste mesmo ano, o documento econômico, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), *Transformacion Productiva com Equidad* alertava para a necessidade de implementação de mudanças educacionais em função da reestruturação produtiva em curso.

A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população



aprendesse os códigos da modernidade como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessárias para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.65).

A UNESCO também elaborou um documento por intermédio da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação do francês Jacques Delors com o título *Educação: um tesouro a descobrir*. O documento evidenciou a necessidade de se pautar a educação em quatro pilares básicos: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e 4) aprender a ser.

No Brasil, a preocupação neste momento foi estabelecer reformas nos sistemas educacionais visando oferecer aos alunos conhecimento e habilidades específicas exigidas pelo sistema produtivo. As altas taxas de analfabetismo e de evasão escolar também eram preocupantes, tendo em vista que comprometiam a imagem do país perante os grandes organismos internacionais e agências financiadoras. Nesta década “[...] já tínhamos 89% de crianças na escola, a taxa de analfabetismo era de 16% mas apenas 50% das crianças que iniciavam a 1ª série do ensino fundamental permaneciam no sistema até concluir suas oito séries, levando em média 12 anos para fazê-lo.” (Brasil, 2000, on line)

A partir de então, todas as reformas propostas em nossa política educacional considerarão as diretrizes impostas por tais documentos. Em 1995, já no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tem início uma série de medidas visando à adequação de nossa política educacional e, em dezembro de 1996, após transitar pelos bastidores da Assembléia Constituinte, Câmara dos Deputados e Senado por vários anos consecutivos, finalmente foi aprovada a Lei de nº 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Ao compreender o contexto histórico em que ocorreu a aprovação da LDB, não se pode desconsiderar a forte adequação da política educacional aos interesses do mundo globalizado; no entanto, é importante destacar também que a aprovação de novas diretrizes educacionais sinalizou para algumas possibilidades de se repensar a ação cotidiana da escola tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade.

## **1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as novas exigências educacionais**

O dia 20 de dezembro de 1996 marcou o início de novos rumos no cenário educacional brasileiro. A aprovação da Lei nº. 9.394/96, que fixa desde então as diretrizes e bases da educação nacional, veio substituir a antiga Lei Federal nº. 4.024/61 que embora reformulada várias vezes no bojo do regime militar (Lei da Reforma Universitária – a Lei nº. 5.540/68 e a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus – a Lei nº. 5.692/71 que também foi alterada quanto ao Ensino Profissionalizante pela Lei nº. 7.044/82) orientou a organização escolar brasileira por 35 anos.

Vários especialistas criticam a forma como a nova LDB foi aprovada, afirmando que ao ficar aguardando por tanto tempo pela aprovação, a referida lei sofreu várias alterações em seu projeto inicial, sendo descaracterizada em alguns aspectos.

Neste sentido, é imprescindível compreender o contexto político, econômico e social em que se sustentou a aprovação da nova LDB. Sua história tem início na metade de década de 1980, no governo do presidente José Sarney, marcada por dois momentos importantes até sua aprovação em 1996: o primeiro diz respeito ao final dos anos 80, representado significativamente pelo fim do regime militar e abertura política encerrando um longo período de ditadura na nossa história. O segundo momento, compreendido pela metade da década de 1990, no período em que se fortalecem em nosso país os ditames da “nova ordem mundial” sob a égide da política neoliberal.

As primeiras idéias, debatidas por estudantes, educadores e organizações sindicais em defesa da escola pública, tiveram início antes mesmo das discussões travadas na Assembléia Constituinte e a conseqüente homologação da Constituição Federal de 1988.

Encontrávamo-nos, nessa época, em fase de grande ebulição social, na medida em que a transição entre o regime militar e a retomada da direção do país pelos civis mobilizava a sociedade em direção à sua reorganização. Na busca da nova ordem jurídica, interesses conflitantes e muitas vezes antagônicos entravam em jogo. Grupos políticos disputavam o controle dos movimentos desencadeados nos diferentes setores da Nação. Valores eram revistos e a questão dos direitos humanos ocupava lugar de destaque entre os interesses da época. (SILVA, C.S.B., 1998, p. 25).

A eleição presidencial de Fernando Collor de Melo, em 1989, foi decisiva para que o país firmasse a aliança com os países credores realinhando a nação aos ditames da nova ordem mundial.

Nesta nova empreitada o “argumento é o da ‘modernização’ para o ajuste do país aos novos tempos. O princípio é o da racionalização de recursos. O objetivo é o da otimização das condições para a competição no mercado mundial”, o que implicou na exigência de um Estado mínimo levando a privatizações, desregulamentações, terceirizações, parcerias, e diferentes formas de descarte de seus funcionários. (SILVA, 1998, p. 26, grifo do autor).

A nova lógica pautada no mercado também produziu seus reflexos na economia de um modo geral, principalmente no mercado de trabalho exigindo adequações necessárias para o fortalecimento do capital.

É neste contexto que ocorreu a aprovação da LDB. Novos atores entraram em cena na disputa travada no âmbito das duas casas do Congresso Nacional – Senado Federal e Câmara dos Deputados.. O governo federal, que até então pouco havia se envolvido nas discussões, foi representado por seu Ministro da Educação nos novos debates.

O poder executivo, em articulação com parte do poder legislativo, adotou a velha prática de fazer valer seu projeto de educação, dispensando a velha forma de imposição de um documento elaborado em gabinete. Aplicou uma nova maneira de ir esvaziando o projeto que inicialmente expressava a vontade coletiva, ao mesmo tempo em que foi nele introduzindo algumas alterações. Dessa forma, impôs o seu projeto através de duas técnicas fundamentais: a da sobreposição de seu texto ao texto do projeto coletivo e a da criação de lacunas a serem preenchidas por reformas setorizadas. Alguns desses ‘vazios’ já foram sendo preenchidos, por iniciativa do executivo, mesmo antes da aprovação da nova LDB, iniciativa essa que vem sendo adotada também, sucessivamente, nos anos subseqüentes a ela. (SILVA, C.S.B, 1998, p. 28, grifo do autor).

Estas estratégias não conseguiram esconder o alinhamento da lei à proposta neoliberal. A frustração da comunidade acadêmica, amplamente comprometida com o projeto coletivo, inconformada com a reprodução da discriminação social ainda realizada pelo sistema escolar brasileiro, dizia respeito ao sentimento das perdas não apenas em relação ao projeto inicial da LDB, mas, sobretudo, ao projeto social que esta representava, excluindo da sociedade que o

idealizou a possibilidade de construção de um sistema democrático de educação pública tão almejado.

Os defensores do projeto inicial acreditavam na responsabilidade do Estado em colaboração com a sociedade na promoção das condições necessárias ao atendimento do direito à educação de qualidade, sem subordiná-lo à idéia de eleição de prioridades explicitamente marcadas em função de recursos financeiros disponíveis.

Outra crítica comum considerava negativa a aprovação da lei com alguns “vazios” facilmente preenchidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou mesmo temas em aberto, indicando possibilidades a serem escolhidas pelos diferentes níveis da administração pública. Para muitos isso podia ser encarado como flexibilidade, possibilidade de adequação às realidades locais e regionais, para outros se tratava de estratégias do governo para adequá-la aos interesses da política econômica.

Prevalecendo, então, a lógica do mercado atual, que traz embutida a lógica da racionalização de recursos, e do Estado mínimo, o ‘novo’ e o ‘velho’ também se entrelaçam no processo de ‘mercantilização’ da educação, expressando-se no conjunto da legislação da educação de cunho neoliberal. Assim, as novas formas previstas para a organização do sistema escolar – a parceria, a privatização, a desconcentração, a descentralização, a municipalização, a flexibilização, a participação, a redistribuição de recursos, a avaliação de cursos e de instituições, a coordenação de diferentes sistemas, além da colaboração entre eles – acabam por funcionar como mecanismos da velha lógica de exclusão dos alunos do sistema escolar. (SILVA, C.S.B, 1998, p. 30, grifos do autor).

Este capítulo tratará brevemente de dois aspectos da LDB que, de certa forma, influenciaram os rumos da atuação profissional dos especialistas da Secretaria Municipal de Educação de Franca, entre eles o assistente social: a organização do sistema escolar em ciclos, com a adoção do Sistema de Progressão Continuada e o processo de municipalização da educação que a partir de 1997 avançou significativamente em todo o país.

O problema do fracasso escolar não é novo em nossa sociedade. Como já foi explicitada, a história da educação brasileira país revela muitas vezes o descaso com que uma política de tamanha relevância, como a educacional, foi tratada ao longo dos anos.

Na atualidade, a política educacional tem ocupado lugar de destaque nos discursos políticos eleitoreiros. Candidatos de diversos partidos, com as mais diferentes concepções ideológicas, parecem ter estudado na mesma “cartilha”

quando o assunto é a educação. Discursam como se os problemas educacionais enfrentados na atualidade fossem novidades e poucos apresentam propostas concretas e coerentes.

O “vilão” da vez, cruelmente massacrado, é o Sistema de Progressão Continuada proposto pela nova LDB em seu artigo 32, § 2º. Alguns estados brasileiros, entre eles o Estado de São Paulo<sup>2</sup>, adotaram o sistema de ciclos em seus Sistemas de Ensino.

Neste os alunos são avaliados por ciclos que podem durar dois ou quatro anos. O aluno deve ser avaliado regularmente e o professor precisa utilizar de inúmeras estratégias para que este supere suas dificuldades. No entanto, a reprovação só é aceita ao término de cada ciclo, pois defende a “[...] necessidade de se substituir uma concepção de avaliação escolar punitiva e excludente por uma concepção de avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem.” (OLIVEIRA, 1998, p. 1).

A organização em ciclos permite que os alunos convivam com seu grupo etário facilitando a convivência social e a identificação com os colegas, estreitando laços. Os defensores desta proposta acreditam que

[...] a progressão continuada não se alia de forma alguma com possível rebaixamento do ensino, antes envolve pensar sempre em diversas formas de prover aprendizagens essenciais, com o domínio de habilidades e atitudes de busca de novas informações e conhecimentos, de cooperação, etc., através de um projeto consistente de trabalho pedagógico elaborado e desenvolvido em equipe. (OLIVEIRA, 1998, p. 1).

O Sistema de Progressão Continuada trouxe avanços para os sistemas de ensino, dentre eles podemos citar a valorização do pensar pedagógico com olhar voltado para a aprendizagem e não mais para o fracasso, levando conseqüentemente a organização escolar a se comprometer com a realização de contínuas avaliações parciais de aprendizagem e elaboração de estratégias que facilitem o alcance do sucesso escolar.

Para cada aluno com baixo aproveitamento escolar em relação à turma, a escola precisa colocar à disposição dos pais e órgãos de supervisão os resultados de suas avaliações (muito menos notas ou menções, mas principalmente considerações sobre as dificuldades de aprendizagem do

---

<sup>2</sup> A deliberação 09/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo normatiza sua implantação em toda rede de ensino do estado.

aluno), seu desempenho em relação ao grupo e todas as providências adotadas na busca da recuperação de sua aprendizagem. (OLIVEIRA, 1998, p. 3).

Em síntese, propõe que cada aluno seja compreendido na sua particularidade e que tenha respeitados seus limites, não no sentido de conformar-se com eles, mas sim de auxiliá-lo a vencer suas barreiras vistas, na maioria das vezes, como provisórias e não mais definitivas.

A falta de referencial teórico e pesquisas que ofereçam dados concretos sobre a evolução deste sistema é um fator dificultador para sua análise, neste momento. Embora os aspectos pontuados teoricamente façam sentido para uma educação que se comprometa com a aprendizagem de todos, numa proposta que inclua ao invés de excluir, na prática o discurso que ecoa é de que o mesmo parece não surtir o resultado esperado.

Muitos responsabilizam o professor que enfrenta os desafios de sua má formação ao longo da trajetória profissional. Alguns ainda questionam o sistema por indubitavelmente atender aos interesses dos organismos internacionais entre estes, o Banco Mundial<sup>3</sup>. Há críticas com relação à universalização da educação básica, tendo em vista o considerável índice de evasão nas séries finais e a não garantia do ensino médio a todos<sup>4</sup>.

O que de fato se observa é um sistema que não funciona como deveria por inúmeros fatores e o que deveria ser uma progressão continuada em muitos casos transformou-se em uma promoção automática. Trata-se de uma reforma que desagrada a muitos professores que se sentem pressionados a rever sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que reivindicam condições mais dignas de trabalho.

---

<sup>3</sup> Em síntese, estas são as principais diretrizes para a educação defendidas pelo Banco Mundial: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental (municipalização); 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional (desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino – via sistemas de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais - mas sem que ele participe diretamente da execução de tais serviços).

<sup>4</sup> Fonte: Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 99% das crianças em idade escolar são matriculadas na 1ª série do ensino fundamental. Em contrapartida apenas 70% concluem este nível de ensino, muitos através da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A avaliação, componente fundamental neste novo modelo de organização escolar, traz consigo a revisão de inúmeros conceitos entre eles o do comportamento do aluno que

[...] é um poderoso instrumento de controle comportamental em ambiente escolar, já que exige do aluno obediência às regras. Este é o lado mais freqüentemente esquecido quando se implantam os ciclos: controle de sala de aula. Em uma escola artificializada, a avaliação faz mais que avaliar habilidades – cria uma estrutura de poder na sala de aula, em que se apóia o controle do professor sobre o aluno. Não é uma boa forma de controlar, mas não levá-la em conta pode resultar em alto custo. Quando os ciclos ‘quebram’ a avaliação como forma de reprovação, por supor que estejam no plano institucional, quebram adicionalmente o poder de controle da sala de aula sem nada colocar no lugar, nem sequer a preparação do professor para a nova situação. (FREITAS, 2002, p.84, grifo do autor).

Enfim, o que esse novo modelo propõe é a concepção de formação global do sujeito respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, e “à escola caberia o papel de criar espaços de experiências variadas, de dar oportunidades para a construção da autonomia e da produção de conhecimentos sobre a realidade.” (FREITAS, 2002, p. 86).

Incorporar estas concepções ideológicas exige mudanças de paradigmas e vão além de propostas elaboradas a partir de interesses políticos administrativos. Talvez esse seja o desafio: se desvencilhar dos interesses políticos e econômicos, que rondam a educação brasileira, em busca de uma escola que realmente atenda aos interesses de sua população usuária.

É preciso encontrar formas adequadas de enfrentamento dos problemas educacionais que de fato existem. No entanto, a estratégia utilizada por muitas instituições de ensino de negar suas dificuldades reais e responsabilizar o aluno e sua respectiva família pelo fracasso de nossas escolas públicas parece não ser justa e eficiente.

A LDB tem um papel importante nas adequações realizadas na última década em nossa política educacional. Garantir o acesso da camada mais empobrecida da população à rede oficial de ensino é necessário para a construção de uma sociedade melhor em diversos aspectos.

No entanto, apenas medidas administrativas não garantirão a mudança de mentalidade, já arraigada em nosso sistema. Muitos são os fatores que interferem no sucesso escolar dos alunos e é necessário compreender: por que algumas crianças fracassam? Quem são os responsáveis? O que precisa ser feito

para que estas não fracassem? Por que isso é mais visível na camada mais empobrecida da população?

É preciso considerar ainda outro fator não menos importante para análise deste contexto. O modelo econômico defendido pelos países ricos, e que diretamente influenciou na elaboração do texto final da lei em questão, impôs uma série de exigências aos países pobres com a promessa de crescimento, desenvolvimento, qualidade de vida. Porém, após duas décadas de forte investimento nesta proposta, o que se observa é justamente o contrário. Se por um lado conseguiu uma hegemonia ideológica mundial, por outro não conseguiu “atingir os fins econômicos para os quais surgiu, ou seja, alavancar a produção e ampliar as taxas de crescimento econômico.” (IAMAMOTO, 2007, p. 35)

Outro aspecto bastante polêmico incorporado pela LDB é a questão da municipalização do ensino. A descentralização da educação se tornou efetivamente lei com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, mas é a partir da LDB que o país começa a criar condições objetivas para sua implantação.

A Emenda Constitucional nº. 14/96 criou as condições para a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Sua criação foi uma estratégia para garantir as condições de financiamento do novo sistema municipal de ensino,

[...] tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a nova LDB – Lei 9394/96 -, assim como a Lei 9424/96 que regulamenta aquele Fundo, indicam aspectos em que a colaboração entre os entes federados deve ser observada, sobretudo em relação à divisão de encargos e de planejamento, e ao estabelecimento de normas. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 926).

Entre outras questões, o FUNDEF vincula o repasse de verbas ao número de matrículas efetuadas. Aprovado em dezembro de 1996, com duração prevista para dez anos, em 2007, mediante Lei nº. 1.1494/07 foi alterado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) estendendo sua atuação a toda educação básica.

Este movimento de descentralização da educação atingiu outros países além do Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Países latino-americanos investiram seus esforços em torno da reforma de seus sistemas sob um cenário fortemente marcado “por seqüelas decorrentes de longos períodos de regime autoritário, nos quais predominaram políticas de desinvestimentos em Educação Básica”, que



fatalmente geraram índices educacionais negativos. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927-928).

Outro aspecto a ser considerado foi a influência, já apontada neste capítulo, dos organismos internacionais que defendiam a

[...] descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração economicista e neoliberal, em que pese, também, as diferentes formas que a descentralização da educação veio a assumir na América Latina. (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928).

Este processo desencadeou grandes transformações nos sistemas de ensino de nosso país. A questão da municipalização se por um lado foi uma das estratégias para que o país atingisse o objetivo da desburocratização do Estado, por outro abriu brechas para que a educação avançasse rumo a modelos de gestão mais democráticas com envolvimento de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

É evidente que esta transição não aconteceu de maneira uniforme em todo o país, nem tampouco alcançou níveis ideais de participação e consolidação da democracia, mas já acena para algumas mudanças.

A implementação de políticas alinhadas à ampliação do exercício da democracia, ou de políticas orientadas para mudanças exigidas pela economia de mercado, tem sido condicionada, num caso ou noutro, por relações de macropoder que criam demandas e reorientam a gestão de políticas setoriais, promovendo mudanças institucionais significativas. (MARTINS, A.M., 2003, p. 223).

Estas mudanças dizem respeito à estrutura do próprio sistema de ensino público, que representa expressiva reorganização político-administrativa conseqüências inclusive no âmbito pedagógico.

No Estado de São Paulo, embora iniciativas anteriores já tenham sido adotadas no sentido de descentralização da gestão administrativa, foi a partir da metade da década de 1990 que essa mudança se consolidou.<sup>5</sup>

A adesão ao processo de municipalização em 1996 atingiu apenas 6,7% dos municípios do Estado. (MARTINS, A. M., 2003). Alguns fatores podem ser apontados como justificativa para esse número pequeno de adesões: a discussão e definição mais objetiva quanto às questões financeiras ainda estavam em discussão, o que culminou com a aprovação do FUNDEF neste mesmo ano, e alguns municípios enfrentariam mudança na gestão político-administrativa em 1997, em virtude das eleições municipais.

A influência político-partidária não pode ser desconsiderada neste contexto. Os partidos de oposição ao governo se posicionaram, com maior frequência, contrários a alguns aspectos da municipalização.

Embora normatizado por decretos estaduais, não se pode dizer que o estado de São Paulo presenciou um modelo de municipalização uniforme.

O desenho institucional que se formou na política educacional paulista em decorrência do convênio que transferiu professores, alunos, prédios escolares e funcionários da esfera estadual para os municípios é fragmentado e forma um mosaico de interesses díspares [...] Considerando-se as enormes desigualdades regionais no tamanho, formas de atendimento, desempenho e capacidade fiscal dos municípios paulistas, configura-se uma engenharia operacional de transição na qual os novos papéis institucionais têm sido testados de todas as formas, pois pode-se afirmar, com certa tranquilidade, que cada município é um caso. (MARTINS, A.M., 2003, p. 231).

Em termos quantitativos o processo de municipalização aconteceu da seguinte forma: em 1995 a rede estadual representava 77% das matrículas efetuadas no ensino fundamental caindo para 44% em 2001. O processo que ocorreu gradativamente entre os anos de 1996 a 2001 apresenta algumas características que marcaram a adesão em vários municípios. (MARTINS, A. M., 2003).

---

<sup>5</sup> O Decreto nº. 40.673/96, posteriormente alterado pelo Decreto nº 40.889/96, instituiu o Programa de ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental, consolidando o processo de municipalização, iniciado em 1989, com o Decreto nº 30.375/89. Sendo que o instrumento administrativo criado para viabilizar o programa foi um termo de Convênio que previa um Plano de Trabalho do município com objetivos e metas, um Plano de Aplicação dos Recursos e um Cronograma de Desembolso Financeiro.

Os 46 municípios que inicialmente aderiram à municipalização receberam do estado os professores, os diretores, e os coordenadores pedagógicos. Tais profissionais foram cedidos ao município pelo prazo de 5 anos (tempo de vigência do convênio) mas sua situação funcional permaneceu a mesma. Mensalmente os municípios devolveram ao estado apenas o montante referente à folha de pagamento destes servidores.

Outro modelo adotado foi a de negociação, por parte das Secretarias Municipais de Educação, da transferência de alunos e professores para o município. Neste formato, freqüentemente, ouvia-se a denominação de “condomínios” para o arranjo estabelecido tendo em vista que “[...] as escolas municipalizadas, em alguns casos, funcionavam dentro das escolas estaduais onde, durante um período de tempo, conviveram no mesmo espaço professores, diretores, coordenadores pedagógicos estaduais e municipais.” (MARTINS, A.M., 2003, p. 232).

Outra opção, aceita pelos municípios, foi a construção dos novos prédios por parte do estado e, a partir de então, a prefeitura assumiu sua gestão. As escolas já em funcionamento continuavam a cargo da rede estadual.

Observou-se, ainda, a opção assumida por outros municípios pela construção de sua rede própria de ensino fundamental, na qual o mesmo construiu e passou a administrar suas escolas municipais.

Além da escolha por qual modelo adotar, de acordo com a conveniência de cada município, as Secretarias Municipais de Educação enfrentaram outros desafios não menos importantes. Um destes refere-se à inexperiência dos municípios com a gestão integral da educação, o que exigiu um grande esforço de todos os atores envolvidos neste processo de adaptação.

Em contextos de mudança institucional nos quais ocorrem negociação de transferência de responsabilidade e/ou de compartilhamento de poder, pode-se constituir um paradoxo. A necessidade de forjar novas formas de desempenho das políticas educacionais exige que as instituições envolvidas em sua implementação adquiram um corpo de informações e de conhecimentos burocrático-administrativos para assumir suas novas funções, o que, sem dúvida, gera um período de tensão política e de vácuo no conjunto normativo-legal, pois sua racionalidade não responde mais às necessidades do cotidiano. (MARTINS, A.M., 2003, p. 232).

Os municípios, até então, assumiam a responsabilidade por uma rede menor voltada ao atendimento da educação infantil. Com a incorporação do ensino fundamental, rapidamente esta rede teve sua estrutura duplicada não só em termos

de espaço físico, mas em número de professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais necessários ao pleno desenvolvimento do trabalho.

As próprias Secretarias de Educação, como protagonistas estreantes de um novo papel institucional precisaram aprender a lidar com todas as novas atribuições. “Temos, portanto, uma dupla aprendizagem: da própria esfera executiva municipal que está aprendendo a desempenhar suas novas funções e dos atores escolares, demandados a serem colaboradores, criativos, a aceitarem as mudanças propostas [...]” (MARTINS, A.M., 2003, p. 232).

A insegurança gerada nos profissionais da educação, de um modo geral, principalmente nos professores quanto a sua situação funcional, durante um tempo causou grandes desgastes e discussões. Os professores queriam saber que garantias teriam quanto aos direitos conquistados pela carreira do magistério na rede estadual, entre outras questões.

A mudança das bases de negociação do estado para o município não foi tarefa simples. Envolveu não apenas questões normativas e burocráticas, mas também novos arranjos internos. Questões, que antes obedeciam a um protocolo formal de negociação dada a distância entre escola e administração – estado, a partir de então desembocaram, quando não resolvidos os conflitos, no gabinete do prefeito.

A instituição do FUNDEF forçou os municípios a criar e fortalecer as instâncias de acompanhamento e controle social, tarefa nada fácil para alguns municípios acostumados aos mandos e desmandos dos políticos locais. Na prática, esta é uma etapa que ainda engatinha na construção de uma participação plena e coletiva. Souza e Faria (2004, p. 934) afirmam que “[...] os Conselhos Municipais de Educação ainda não lograram gerar benefícios efetivos à garantia do direito à educação municipal, apesar de se identificar certa melhoria nesta esfera.” O autor ainda sinaliza a falta de conhecimento dos conselheiros sobre seu papel e da própria importância do conselho na definição da política pública de educação.

Com todos estes dilemas, brevemente apresentados até aqui, é preciso considerar os avanços propostos pela LDB. Um deles diz respeito ao compromisso com a avaliação. Em diferentes artigos da legislação aparece o compromisso, principalmente da União, em sistematizar formas de avaliação nos diferentes níveis de ensino.

Pode-se ainda falar da preocupação com a formação do professor e o estímulo à formação em serviço. Na última década, alguns municípios têm se esforçado para garantir a capacitação permanente de seu quadro docente.

Outro aspecto é o incentivo à participação de outros atores no cenário educacional mediante o estímulo ao fortalecimento dos conselhos escolares e a participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Estes são desafios que exigem o compromisso de pessoas dispostas a investirem seus esforços nesta direção, visto que a simples menção em lei não garante os resultados, no entanto abre possibilidades para ações concretas.

A LDB completou doze anos recentemente, com comemoração acerca da queda do índice de analfabetismo e da universalização do ensino na educação básica. No entanto, o anseio fundamental dos que lutam pela educação pública ainda está longe de acontecer: a melhoria de sua qualidade.

Avanços foram alcançados, barreiras ainda precisam ser vencidas e muitos aspectos apontados pela legislação estão longe de cumprir com suas diretrizes. Os primeiros passos já foram dados por muitos gestores educacionais, no entanto ainda resta muito a fazer.

### **1.3 Serviço Social e Educação**

Terminadas as considerações sobre alguns condicionantes da política educacional brasileira nas últimas décadas, e seus reflexos no ensino público de nosso país, é chegado o momento de direcionar a reflexão para o Serviço Social.

Não é objetivo de essa dissertação aprofundar na análise do seu percurso histórico, entretanto alguns aspectos importantes precisam ser considerados quando se propõe refletir sobre a contemporaneidade e o Serviço Social.

O Serviço Social nas últimas décadas enfrentou diversos desafios em busca do seu fortalecimento enquanto profissão, revendo conceitos e diretrizes. No entanto, é impossível refletir sobre tais acontecimentos sem considerar a trajetória histórica desta profissão.

### 1.3.1 Principais marcos históricos da profissão

- As influências norte-americana e européia.

Após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918), da qual os Estados Unidos saíram vitoriosos, deslocou-se, do continente europeu para a América do Norte, o centro de referência do mundo capitalista, centrado num país que concentrava uma próspera classe dominante capaz de alimentar aceleradamente o processo de industrialização.

A burguesia americana deixava evidente em suas ações a plena consciência de seu poder, acreditando que da mesma forma que controlava o processo econômico poderia também controlar o processo social.

Neste sentido, a ação profissional exigida ao assistente social não podia ser diferente. A concepção americana direcionou a intervenção profissional fortemente marcada pelo caráter individual de abordagem. Surge um Serviço Social mais preocupado em aprimoramento das técnicas de trabalho que, em contrapartida, desconsiderava seu papel político e histórico na sociedade. Este momento exigiu segurança e domínio de teorias, conhecimentos e conceitos produzidos pelas áreas da Psicologia, da Psicanálise, da Medicina e do Direito. Ao invés de questionar as injustiças sociais, muitas vezes as ignorou, tentando responsabilizar a parcela mais empobrecida da população por suas desgraças e carências.

A 'questão social', nesse enfoque, era vista de forma bastante reducionista, como manifestações de problemas individuais, passíveis de controle através de uma prática social cada vez mais nitidamente concebida como uma atividade reformadora do caráter. (MARTINELLI, 1995, p. 114, grifo do autor).

Propostas de trabalho que visavam a adaptação do sujeito às instituições ou empresas eram comuns, como também abordagens que buscavam a mudança do indivíduo em si mesmo desconectado da sociedade. Mary Richmond, autora norte-americana que influenciou fortemente a profissão, tinha como concepção que as pessoas eram a base da sociedade, o princípio da organização social e que a elas (como seres individuais) deviam concentrar-se os esforços dos trabalhadores sociais em busca do funcionamento adequado da sociedade.

Na Europa, o caminho percorrido pelo Serviço Social levou-o, em alguns aspectos, a outra direção. A corrente psicológica e psicanalítica amplamente encampada pelo Serviço Social americano não teve grande repercussão.

Entendiam as Lideranças das Sociedades de Organização da Caridade que, em vez de agir sobre os indivíduos para mantê-los ajustados à sociedade, era preciso agir sobre esta, para que não se desestabilizasse com as pressões por eles exercidas. Mais importante do que controlar conflitos ou desajustes individuais era obter clareza na compreensão da estrutura da sociedade e dos problemas que nela ocorriam, ou sobre ela incidiam. (MARTINELLI, 1995, p. 115).

Para atingir tais objetivos, era evidente que as teorias exploradas pelo Serviço Social americano não eram suficientes. Neste sentido, os europeus buscaram respaldo em teorias, conhecimentos e conceitos que permitiram “[...] a penetração no contexto social e apreensão dos problemas em suas manifestações mais amplas.” (MARTINELLI, 1995, p. 115).

As ciências sociais mediante a Sociologia, a Economia e, posteriormente, a Pesquisa Social reforçaram esta nova concepção de Serviço Social. A abordagem individual foi substituída pela grupal, o que significou um grande avanço.

Augusto Comte, Frédéric Le Play e Émile Durkheim foram alguns dos pensadores que iluminaram as ciências sociais naquele momento,

[...] o primeiro, considerado o pai do Positivismo, era o teórico da burguesia e criou uma das doutrinas filosóficas de maior repercussão no século XIX – o Positivismo, ou Física Social [...]. O segundo, Le Play, economista conservador, defendia a tese de que a base da sociedade era a forte organização da família, da religião e da propriedade. Finalmente Durkheim, o grande nome da escola sociológica francesa, considerado por muitos o pai da Sociologia, via implicações morais nos problemas sociais, justificando a ação de controle social seja no Estado, seja na própria comunidade. (MARTINELLI, 1995, p. 116).

Na atualidade compreende-se que o conservadorismo do pensamento sociológico que florescia na Europa, naquele momento, respaldado pelo forte vínculo com a Igreja Católica, propiciou à prática social uma maior dimensão do controle, da repressão e o ajustamento aos padrões burgueses. Na realidade o que se observava eram vestígios velados, ou não, da proposta americana de prática social, tendo em vista que “[...] mesmo procurando os trabalhadores em seus locais de trabalho, em seus movimentos associativos, os agentes sociais não o faziam em atendimento a uma demanda deles.” (MARTINELLI, 1995, p. 117).

Na verdade, eram os interesses da burguesia que moviam as práticas sociais e não os da classe operária. Ir ao encontro desta classe não significou assumir suas lutas, apoiá-los em suas fragilidades e necessidades, buscar mudanças efetivas.

O caráter grupal da ação não conseguiu contribuir para a organização dos trabalhadores, nem para seu fortalecimento. Pelo contrário, as questões individuais ainda se faziam presentes no momento da intervenção; o foco aparente no grupo quase não escondia a abordagem individual.

A classe trabalhadora não legitimava essa prática, não demandada por ela, ao contrário, quem o fazia eram as famílias cujas expressões da questão social se mostravam mais evidentes como: desabrigo, desemprego, fome e doença. A estas famílias, a assistência pública era essencial diante do injusto sistema capitalista que não permitia que, por conta própria, resolvessem suas necessidades emergentes. A elas eram garantidas ações apoiadas amplamente pela classe dominante na tentativa de evitar maiores conflitos, ou seja,

[...] garantir a reprodução das relações sociais de produção capitalista era um objetivo fundamental para a burguesia. Era de seu interesse patrocinar o desenvolvimento de práticas assistenciais e de prestação de serviços, as quais, anulando a dimensão política dos problemas sociais metamorfoseava-os em manifestações particulares, de dificuldades pessoais, dando-lhes um tratamento 'terapêutico' e pulverizado. (MARTINELLI, 1995, p. 118, grifo do autor).

As estratégias adotadas visavam, basicamente, apresentar a imagem de um Estado protetor mediante a instalação de políticas de controle paliativas que, ao mesmo tempo em que atendiam minimamente as necessidades emergentes da parcela empobrecida da população, não contribuía para efetivas mudanças e ainda desmobilizavam a classe trabalhadora dificultando sua organização enquanto classe.

Os assistentes sociais eram “peça” fundamental desta engrenagem, pois operacionalizavam os serviços oferecidos à população, representando o próprio Estado e sendo por ele fortemente amparado em suas ações.

Surgiu aí um “grande nó” a ser desatado pela profissão nas próximas décadas: a questão de sua identidade. Quem primeiro legitimou a ação profissional do assistente social foi a burguesia e não o proletariado. Foi a classe dominante



quem primeiro reconheceu a importância deste profissional para melhor consolidação de seus objetivos.

Os assistentes sociais, por sua vez, não se incomodavam com estas questões visualizando, no apoio oferecido pelo Estado e, conseqüentemente, pela classe burguesa, uma oportunidade de expansão de sua atuação a novos espaços e consolidação da categoria enquanto grupo profissional específico.

O pensamento burguês, predominante na época, não trazia grandes desconfortos tendo em vista que os assistentes sociais também faziam parte da burguesia, logo compactuavam com sua ideologia.

A sociedade de classes era uma realidade incontestável, e a preocupação dos assistentes sociais nestas décadas iniciais do século XX não era contestá-la ou mesmo submetê-la a uma crítica rigorosa; era, na verdade, mantê-la em equilíbrio, preservando a sua ordem. (MARTINELLI, 1995, p. 119).

Outro aspecto, que merece destaque, é a forte aproximação dos assistentes sociais com a Igreja Católica. Esta proximidade permitiu que a doutrina defendida pela Igreja marcasse profundamente a prática profissional. Em alguns momentos não era perceptível a distinção sobre o que era uma prática profissional ou religiosa.

A organização da categoria na Europa sofreu grande influência desta aproximação. Os movimentos organizativos da categoria levavam em consideração a reflexão sobre a questão social com base na doutrina social da Igreja. O caráter político ou mesmo a reivindicação profissional não tinham espaço nestes grupos.

- O Serviço Social brasileiro.

O surgimento da profissão no Brasil, na conjuntura da década de 1930, é influenciado pela corrente européia, tendo sua expansão mais fortemente observada a partir de 1945 “[...] relacionada com as exigências e necessidades de aprofundamento do capitalismo no Brasil e às mudanças que ocorreram no panorama internacional, em função do término da 2ª Guerra Mundial.” (BRAVO; MATOS, 2006, p. 2).

Em nosso país o apoio da burguesia e, principalmente, da Igreja Católica também se fez presente na expansão da profissão. A preocupação principal neste momento era com a organização do proletariado que buscava melhores condições de vida e de trabalho, o que se apresentava como uma ameaça a sua hegemonia.

Somado a estes fatores, é importante ainda considerar a influência nefasta do período de ditadura, que manteve durante o tempo de sua existência um discurso social populista “[...] e paternalista, não obstante o trabalhador fosse espoliado, aviltado, explorado e esvaziado de sua cidadania progressivamente.” (MARTINELLI, 1995, p. 126).

O imediatismo das ações e o oferecimento de respostas urgentes a questões iminentes imprimiram à profissão um caráter espontâneo a sua prática. Como assinala Martinelli (1995, p. 127) “[...] o fetiche da prática [...] se apossou dos assistentes sociais, insuflando-lhes um sentido de urgência e uma prontidão para ação que roubavam qualquer possibilidade de reflexão e de crítica.”

Como já mencionado, a década de 1940 marcou fortemente a consolidação e expansão da profissão em nosso país e, a partir deste momento histórico, a ação profissional, até então influenciada pela corrente européia, foi substituída pela norte-americana que modificou tanto o aspecto da formação profissional com a alteração curricular, quanto a atuação nas instituições prestadoras de serviços, tendo no Congresso Interamericano de Serviço Social, realizado em Atlantic City (EUA) no ano de 1941, o marco de alteração desta influência.

A aproximação brasileira com os americanos também se deu em outras áreas. Era nítido o pacto de aproximação entre o governo brasileiro e o americano, o que facilitou o intercâmbio de informações, cursos de capacitação aos assistentes sociais entre outras ações. A prática profissional americana, fortemente marcada pelo caráter individual de cunho psicológico, neste momento já havia evoluído muito em função das novas exigências do período que sucedeu a crise internacional de 1929 com a queda da bolsa de valores em Nova Iorque e, posteriormente, com a 2ª Guerra Mundial (1939-1945).

Os assistentes sociais americanos, com pleno apoio do Estado, haviam desenvolvido um novo método de trabalho denominado inicialmente como Organização de Comunidade. Embora se mostrasse como um método inovador à categoria o mesmo continuava a serviço da classe dominante.

O panorama político e econômico na época começou a demandar, cada vez mais, a atuação dos assistentes sociais. Novos segmentos da população começaram a demonstrar interesse pela profissão. O intercâmbio com os Estados Unidos e, posteriormente, a abertura de novas escolas de Serviço Social permitiram que membros da pequena burguesia e dos movimentos católicos leigos se aproximassem da profissão.

A partir de então, surgiu um novo grupo de sujeitos preocupados não só em servir e fazer caridade, mas sim em qualificar-se profissionalmente e, conseqüentemente, adquirir uma carreira remunerada com melhores salários. Essa nova preocupação não refletiu diretamente na ação profissional que continuou a serviço da burguesia. O que se observou foi um movimento corporativista que não se aproximou dos demais trabalhadores enquanto classe. Essa alteração no perfil dos profissionais, a princípio, não trouxe maiores conseqüências à categoria tendo em vista que

[...] a profissão, do seu desenvolvimento até os anos 60, não teve polêmica de relevo que ameaçasse o bloco hegemônico conservador que dominou tanto a produção de conhecimento como as entidades organizativas e o trabalho profissional. Alguns assistentes sociais com posições progressistas questionavam a direção do Serviço Social, mas não tiveram condição de alterá-la. (BRAVO; MATOS, 2006, p. 5).

O cenário, que começou a se alterar a partir dos anos de 1960, teve na década de 1980 as maiores expressões de alteração no perfil da profissão.

- O movimento de reconceituação do Serviço Social.

Nos anos de 1960, tiveram início algumas discussões não só no Serviço Social, mas em outras áreas das ciências sociais e humanas motivadas pela temática do “desenvolvimento” e seu rebatimento nos países latino-americanos. Surgiu, em meados dos anos de 1960 estendendo-se pelos anos de 1970, o movimento de reconceituação que

[...] perfilou-se, desde o seu nascedouro, como um movimento de denúncia – de autocrítica e de questionamentos societários – que tinha como contraface um processo seletivo de busca da construção de um novo Serviço Social latino-americano, saturado de historicidade, que apostasse na criação de novas formas de sociabilidade a partir do próprio protagonismo dos sujeitos coletivos. (IAMAMOTO, 2007, p. 207).

Este movimento propunha o embate com o tradicionalismo profissional provocando um questionamento global da profissão, partindo desde a revisão das concepções ideológicas até a direção social da prática profissional incluindo os instrumentos e técnicas de trabalho.

Tais indagações minavam as bases tradicionais do Serviço Social. E as primeiras respostas renovadoras permitiram constelar uma espécie de grande união contra o tradicionalismo: todos aqueles assistentes sociais que estavam convencidos da necessidade de contribuir profissionalmente para as mudanças sociais requeridas para superar o quadro do subdesenvolvimento vincularam-se na luta contra o 'Serviço Social tradicional'. Foi esta grande união que marcou os primeiros passos da Reconceituação: uma frente profissional que reunia um largo e heterogêneo leque de assistentes sociais (e não só) interessados em promover efetivamente o desenvolvimento econômico e social. (NETTO, 2005, p. 9-10).

Foi o movimento de reconceituação que possibilitou a aproximação da profissão com a tradição marxista que trouxe conseqüências importantes para o Serviço Social.

O amadurecimento da profissão levou a algumas críticas sobre a forma como esta aproximação se configurou. Talvez a principal delas seja o fato de que tal proximidade tenha acontecido mediante outros autores e não o próprio Marx, principal autor da perspectiva crítica-dialética. Como assinala Iamamoto (2007, p. 211) “[...] foi a aproximação a um marxismo sem Marx.”

Após quatro décadas de seu surgimento, algumas análises já foram feitas por diversos pesquisadores acerca de suas conquistas e de seus limites. Negar a importância deste movimento para a categoria dos assistentes sociais talvez seja uma injustiça, no entanto deixar de reconhecer aspectos de sua fragilidade e equívocos também não ajudará na compreensão histórica da profissão.

A revista *Serviço Social & Sociedade*, no ano de 2005, em seu volume de nº 84 trouxe como tema central “Reconceituação do Serviço Social: 40 anos”. O volume consta de vários artigos que discorrem sobre o movimento em diversas apreensões. José Paulo Netto é um dos autores que escreve sobre o assunto no periódico citado. Em seu artigo aponta as seguintes conquistas do movimento de reconceituação (NETTO, 2005):

- 1) “a articulação de uma nova concepção da unidade latino-americana”, pois, segundo autor, o intercâmbio entre os profissionais deixou de obedecer os interesses das instituições confessionais que até então

conduziam as trocas de experiências, passando a sobressair o interesse dos profissionais em promover uma articulação capaz de compreender os principais problemas comuns aos latino-americanos;

- 2) “a explicitação da dimensão política da ação profissional”, pois esta dimensão foi sempre negada pelo tradicionalismo. A partir da reconceituação passa a ser incansavelmente combatida, principalmente porque o viés adotado pelo movimento para assumir a dimensão política, que envolve qualquer intervenção social, foi a defendida pela esquerda;
- 3) “a interlocução crítica com as ciências sociais”, a partir de então o Serviço Social abre mão de se manter como um receptor passivo e acrítico das ciências sociais acadêmicas, principalmente norte-americanas, espaço para uma nova interlocução com as ciências sociais, inclusive e não só com a tradição marxista;
- 4) “a inauguração do pluralismo profissional”, a proximidade com diversificadas matrizes teórico-metodológicas permitiu logicamente a apreensão de diferentes concepções de visões e de práticas.

Além dos aspectos anteriormente citados, Netto assinala, ainda, para outra conquista que talvez possa ser considerada a principal dentre todas as já apresentadas,

[...] o da recusa do profissional de Serviço Social de situar-se como um agente técnico puramente executivo (quase sempre um executor terminal de políticas sociais). Reivindicando atividades de planejamento para além dos níveis de intervenção microssocial, valorizando nas funções profissionais o estatuto intelectual do assistente social [...] (NETTO, 2005, p. 12).

Essa nova percepção da profissão possibilitou definitivamente a aproximação dos assistentes sociais com a pesquisa, rompendo com o paradigma até então vigente que fazia a distinção entre pesquisadores (os teóricos, vinculados à academia) e assistentes sociais (os profissionais da prática).

No entanto, considerar os avanços não significa desconhecer alguns de seus fracassos. Neste sentido, complementando sua reflexão sobre este período marcante da profissão Netto (2005) sinaliza o que, na sua concepção, pode ser considerado como limites do movimento:

- 1) a crítica sobre o apoliticismo na profissão, contundentemente defendido pela corrente conservadora, foi substituída por uma valorização exagerada do caráter político da profissão;
- 2) a recusa a teorias desenvolvidas em outros países, principalmente em função da negação à corrente norte-americana, afastou a possibilidade de um intercâmbio que pudesse fortalecer as concepções defendidas neste momento;
- 3) “o confucionismo ideológico” gerou uma mistura eclética de pensadores de opiniões distintas entre si. “Curiosa e paradoxalmente, a Reconceituação, que abriu o diálogo do Serviço Social com a tradição marxista, recolheu desta, quase sempre, o que nela havia de menos vivo e criativo. (NETTO, 2005, p. 13).

Outros limites existiram, alguns deles em função da conjuntura política e social da época, entretanto o que jamais pode ser desconsiderado é o que de fato o movimento de reconceituação representou para o Serviço Social. Não se pode negar que algumas conquistas alcançadas nas décadas seguintes tiveram início durante este movimento.

### 1.3.2 O Serviço Social e os desafios das últimas décadas

- Novos rumos a partir da década de 1980.

Como já exposto, o cenário político e econômico brasileiro começou a se alterar a partir da década de 1980. O desgaste, a que vinha se submetendo o regime ditatorial imposto pelos militares, possibilitou um período de grande efervescência em torno da mobilização política e da luta por eleições diretas e o fim deste regime que cruelmente massacrava os brasileiros por duas décadas.

Os últimos anos do governo militar apresentaram inúmeros problemas. A inflação atingiu índices assustadores e observou-se um período intenso de recessão. Neste cenário, a oposição ganhou terreno com o surgimento de novos partidos e com o fortalecimento dos sindicatos. Em 1984, políticos de oposição, artistas, jogadores de futebol e milhões de brasileiros participaram do movimento das Diretas Já. Em 1985, encerrou-se nossa história o período de ditadura militar.

Diante de tudo isso, é inegável a importância da década de 1980 em vários segmentos da nossa sociedade. Para o Serviço Social não foi diferente. Neste sentido nesta década,

[...] herdeira da ditadura militar e de seu projeto de modernização conservadora, a categoria dos assistentes sociais emerge na cena social no processo de transição democrática com um novo perfil profissional e acadêmico. Novo elenco de problemáticas passou a constar da pauta do debate, submetidas a tratamento teórico-metodológicos e prático-político distintos. (IAMAMOTO, 2007, p. 204).

O III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado na cidade de São Paulo no ano de 1979, marcou definitivamente a movimentação da categoria em busca de novos rumos para a profissão. O III CBAS ficou conhecido como o Congresso da Virada mediante a atitude de coragem e ousadia dos seus organizadores e participantes, que destituíram a mesa de abertura composta por nomes oficiais da ditadura substituindo-os por representantes do movimento dos trabalhadores. Vale destacar que nosso atual presidente, Luis Inácio Lula da Silva, foi um dos sindicalistas que compôs a nova mesa.

Deste período em diante, a profissão realizou mudanças importantíssimas que possibilitaram a construção de um novo projeto profissional<sup>6</sup>. A condição política, extremamente necessária para a construção de um projeto desta natureza não é suficiente para sua concretude. Neste sentido outros componentes foram imprescindíveis para que o mesmo tomasse forma.

A Reforma Universitária imposta pela ditadura nos anos de 1980 possibilitou a legitimidade do Serviço Social no meio acadêmico. Surgiram os cursos de pós-graduação e, com eles, a produção de conhecimentos a partir da área de Serviço Social.

Um balanço desta produção mostra que, apesar de muito desigual, ela engendrou uma massa crítica considerável, que permitiu à profissão estabelecer uma interlocução fecunda com as ciências sociais e, sobretudo, revelar quadros intelectuais respeitados do corpo profissional e, também, em outras áreas do saber. (NETTO, 2006, p. 12).

---

<sup>6</sup> Os projetos profissionais apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais). (NETTO, 2006, p. 4).

Neste sentido, o Serviço Social mesmo não dispondo de teoria construída pela própria categoria profissional se constituiu como uma área de produção de conhecimentos, com apoio de instituições de apoio à pesquisa.

Aliada à questão da produção científica, tem início na década de 1980 e seguiu pela década seguinte, a preocupação com a formação profissional no sentido de “[...] redimensionar o ensino com vistas à formação de um profissional capaz de responder, com eficácia e competência, às demandas tradicionais e às demandas emergentes na sociedade brasileira – em suma, a construção de um novo perfil profissional [...]”, possibilitando o ressignificado de modalidades prático-interventivas tradicionais, o surgimento de novas áreas e campos de intervenção e conseqüente alargamento da prática profissional. (NETTO, 2006, p. 13).

Ainda, nos anos de 1980, procurou-se consolidar tais conquistas com a formulação de um novo Código de Ética Profissional, instituído em 1986 que substituiu o anterior datado de 1975. No entanto,

[...] a reduzida acumulação no terreno da reflexão ética comprometeu o Código de 1986. Seus indiscutíveis avanços, que o tornaram um marco na história do Serviço Social no Brasil, se concretizaram no domínio da dimensão política [...] coroando o rompimento com o conservadorismo na explicitação frontal do compromisso profissional com a massa da população brasileira, a classe trabalhadora. Entretanto, outras dimensões – éticas e profissionais – não foram suficientemente aclaradas, o que obrigou, em pouco tempo, à sua revisão. (NETTO, 2006, p. 14).

Esta revisão, concluída em 1993, pode ser considerada a base fundamental para a construção do projeto ético-político do Serviço Social em nosso país. Este projeto, embora configurado por uma estrutura básica, mantém alguns eixos fundamentais, ao mesmo tempo em que é suficientemente flexível para assimilar novas problemáticas e desafios,

[...] tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário<sup>7</sup> que propõem a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que

---

<sup>7</sup> “Trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la. Os projetos societários são projetos coletivos; mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade.” (NETTO, 2006, p. 2).



o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional. (NETTO, 2006, p. 15-16).

Sua dimensão política o posiciona a favor da equidade e da justiça social e do ponto de vista estritamente profissional assume o compromisso com a competência que pode ser alcançada mediante aperfeiçoamento constante e a ênfase em uma formação acadêmica qualificada.

O projeto ético-político do Serviço Social prioriza, ainda, o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população incluindo neste sentido a publicidade dos recursos institucionais possibilitando, além da democratização e universalização dos serviços, a abertura das decisões institucionais à participação dos usuários.

Em síntese, estas são as principais diretrizes que devem nortear a ação profissional na atualidade. Embora tais diretrizes tenham sido construídas no início da década de 1980 é na década seguinte que o projeto ético-político da profissão ganha maior notoriedade dentro da profissão.

Não resta dúvida que o referido projeto tenha sido construído em consonância com os interesses e necessidades da categoria, no entanto seu debate e real configuração não a atingiu massivamente. A princípio o lócus privilegiado de discussão esteve na academia (graduação e pós-graduação) e entidades organizativas da categoria. Neste sentido, era comum o questionamento por parte de alguns “profissionais da prática” sobre o referido projeto. Muitos acreditavam que o mesmo tratasse de um documento sistematizado como os demais projetos por eles conhecidos.

O IX CBAS, realizado em 1998 trouxe como tema “Trabalho e Projeto Ético-Político Profissional” e, desde então, existe o esforço da categoria em melhor compreendê-lo.

Diante disso, ainda resta apreender aspectos do cenário político e econômico atual e as novas exigências à categoria.

- O Serviço Social e os desafios atuais.

O cenário político e econômico, nas últimas décadas, evidencia sua capacidade de promover desigualdades sociais cada vez mais acentuadas. O

ideário de crescimento e desenvolvimento, tão defendido pela corrente neoliberal, não logrou o êxito esperado e, ao contrário, aumentou a distância entre as parcelas mais empobrecidas das que concentram maior parte da riqueza.

Neste contexto, fortemente marcado pelos reflexos da globalização<sup>8</sup> percebe-se o agravamento das diversas expressões da questão social exigindo a criação de novas estratégias para seu enfrentamento.

Este fenômeno, que produz seus efeitos até nas superpotências mundiais, opera maior desconforto nos países subdesenvolvidos. Neste sentido, “[...] estes novos tempos reafirmam, pois, que a acumulação de capital não é parceira da equidade, não rima com igualdade.” (IAMAMOTO, 2007, p. 18).

O mundo inteiro vive hoje um intenso processo de transformação da relação capital/trabalho. A relação entre patrões e empregados está extremamente fragilizada. A indústria busca novas formas de organizar sua produção deixando para traz modelos adotados num passado recente,

[...] busca-se uma flexibilidade no processo de trabalho, em contrapartida à rigidez da linha de produção, da produção em massa e em série; uma flexibilidade do mercado de trabalho, que vem acompanhada da desregulamentação dos direitos do trabalho, de estratégias de informalização da contratação dos trabalhadores. (IAMAMOTO, 2007, p. 31).

A satisfação individual é valorizada; desta forma a criação de produtos exclusivos de alto valor comercial também é estimulada. Investe-se em produtos menos duráveis, pois o que importa são os novos lançamentos. A mídia exerce papel importante para o estímulo ao consumo mediante divulgação dos lançamentos do mercado. Produtos da categoria dos eletroeletrônicos e os aparelhos celulares despontam entre o “sonho de consumo” da população e de grandes investimentos da indústria no aperfeiçoamento e lançamento de novos modelos.

Possuir um item destas categorias de última geração atribui certo status ao indivíduo, ao mesmo tempo não exibi-los pode significar estar à margem de seu grupo. Isso é muito perceptível em algumas faixas etárias, como a dos adolescentes, por exemplo.

As empresas, por sua vez, se reorganizam para continuar competindo no mercado; “cria-se uma ‘empresa mãe’ (holding), que reúne em torno de si pequenas

---

<sup>8</sup> Globalização termo utilizado para expressar o surgimento de uma economia global pela expansão de elos transnacionais entre unidades econômicas, criando outras formas de tomada de decisão coletiva e desenvolvimento de instituições intergovernamentais.

e médias empresas que fornecem produtos e serviços, estabelecendo-se a chamada terceirização.” Por sua vez, as empresas terceirizadas tendem a precarizar as relações de trabalho de seus funcionários, muitas vezes trabalhando na informalidade e se eximem das responsabilidades trabalhistas conquistadas. Outro agravante é a possibilidade do trabalho em instalações precárias ou até mesmo em fundos de quintal e a presença não rara da utilização da mão-de-obra infantil. (IAMAMOTO, 2007, p. 31-32, grifo do autor).

Em busca de se manter no mercado com competitividade, muitas empresas investem em programas de aperfeiçoamento, os chamados Programas de Qualidade Total que, por traz do discurso de melhoria das condições de trabalho e da qualidade de vida dos trabalhadores, visa a aplicação mais eficiente dos recursos e aumento do lucro.

Geralmente tais programas estimulam o envolvimento dos funcionários, criando uma mentalidade de competição permanente, exigindo a adesão de todos, excluindo aqueles que não se encaixam no perfil desejado.

A capacitação permanente é outra exigência do mercado atual que não vem necessariamente acompanhada por melhores salários. As empresas estimulam o trabalhador polivalente, aquele capaz de acumular várias funções geralmente sem o retorno financeiro equivalente.

Em consequência destas estratégias,

[...] as tendências do mercado, apontadas por inúmeros estudiosos, indicam uma classe trabalhadora polarizada, com uma pequena parcela com emprego estável, dotada de força de trabalho altamente qualificada e com acesso a direitos trabalhistas e sociais e uma larga parcela da população com trabalhos precários, temporários, subcontratados etc. (IAMAMOTO, 2007, p. 32).

Há pouco tempo, a preocupação centrava-se no exército de reserva, ou seja, naqueles trabalhadores aptos ao trabalho que não conseguiam engajar-se no mercado em função das próprias estratégias do capital. Atualmente, além destes trabalhadores presencia-se a existência de uma parcela significativa da população fora deste mercado competitivo, indivíduos que por diversas razões, inclusive falta de qualificação mínima, estão à margem deste mercado. Estas pessoas se submetem aos chamados subempregos em busca de sobrevivência. Estes arranjos possibilitam, quando muito, a manutenção diária de necessidades imediatas como

alimentação, por exemplo. Presencia-se o surgimento de uma “nova pobreza de amplos segmentos da população, cuja força de trabalho não tem preço, porque não tem mais lugar no mercado de trabalho.” (IAMAMOTO, 2007, p. 33).

No campo das políticas sociais presencia-se um quadro nada diferente do enfrentado pelos trabalhadores. O Estado, historicamente responsável pela efetivação destas políticas, assume um papel bastante contraditório. A concepção neoliberal aposta em um Estado mínimo. No entanto, este se apresenta mínimo em relação à efetivação das políticas mediante cortes constantes no orçamento a elas destinado, ao mesmo tempo em que investe, freqüentemente, grandes somas em dinheiro para socorrer o setor produtivo, a aliviar o prejuízo de grandes bancos a qualquer sinal de crise do capital financeiro.

A população empobrecida pode sim sofrer as reais conseqüências destas ações; ao contrário o mercado precisa ser socorrido a qualquer sinal de instabilidade. Neste sentido, presencia-se hoje uma parceria entre Estado e capital financeiro, em uma luta constante para a manutenção da hegemonia dominante. Parceria esta voltada, explicitamente, ao interesse do capital. Muitos estudiosos discorrem sobre o que tem sido denominado como crise do capital.

Ao se distanciar significativamente das políticas sociais, o Estado abre espaço para a iniciativa privada mediante o aumento das Organizações Não-Governamentais (ONGs) e também da nova filosofia de responsabilidade social adotada por algumas empresas.

Ao Serviço Social são lançados novos desafios exigindo a atuação não só na esfera da execução de políticas públicas, mas também na formulação e gestão de políticas sociais.

O assistente social, que tem na questão social a matéria prima para execução de seu trabalho, precisa ter consciência que apenas o domínio de técnicas e desenvolvimento de habilidades específicas não garantirá o êxito de suas ações. A competente compreensão dos dilemas enfrentados pela sociedade é imprescindível para uma atuação qualificada. Como assinala Iamamoto (2007, p. 28),

[...] decifrar as novas mediações por meio das quais se expressa a questão social, hoje, é de fundamental importância para o Serviço Social em uma dupla perspectiva: para que se possa tanto apreender as várias expressões que assumem, na atualidade, as desigualdades sociais – sua produção e reprodução ampliada – quanto projetar e forjar formas de resistência e de defesa da vida.

Enfim, a trajetória histórica desta profissão demonstra a sua luta para não se manter a margem dos acontecimentos sociais, ao mesmo tempo em que constrói sua própria história.

Os profissionais, já há algum tempo, reconhecem que é preciso ir além do domínio de instrumentais técnico-operativos para a realização de seu trabalho. Compreendem ainda que tais instrumentais só serão competentemente utilizados se estiverem a serviço de uma prática comprometida com a população atendida.

O exercício da profissão requer, do profissional, competência para propor e negociar seus projetos. Exige ainda pleno domínio para a defesa e manutenção de seu campo de trabalho e também para demonstrar suas qualificações e funções profissionais.

Além da formação básica exigida para o exercício profissional, o assistente social precisa investir em sua capacitação permanente, não só como estratégia de atendimento às necessidades impostas pelo mercado, que exige melhor qualificação, mas acima de tudo para não se distanciar desse processo dinâmico que move a sociedade e produz seus reflexos na questão social.

O assistente social precisa ter pleno domínio da realidade que é objeto de seu trabalho profissional, só assim conseguirá propor ações inovadoras em seu campo de trabalho. Iamamoto (2007, p. 49) sintetiza o perfil necessário ao assistente social para uma atuação competente na realidade contemporânea, sendo este o de um

[...] profissional qualificado, que reforce e amplie a sua competência crítica; não só executivo, mas que pensa, analisa, pesquisa e decifra a realidade. Alimentado por uma atitude investigativa, o exercício profissional cotidiano tem ampliadas as possibilidades de vislumbrar novas alternativas de trabalho nesse momento de profundas alterações na vida em sociedade.

Este novo perfil exige do profissional, além da compreensão dos dilemas sociais em seus aspectos mais amplos, clareza suficiente para decifrá-los nas suas dimensões cotidianas.

É no cotidiano, no dia-a-dia de trabalho, que as demandas se apresentam ao profissional, geralmente mascaradas por uma dúvida, uma necessidade ou um pedido do usuário da instituição. É neste momento que o profissional irá colocar em jogo todas as suas habilidades para o atendimento da população. O conjunto de

fatores, elencados acima, fará diferença neste momento que tanto pode se traduzir em mais um atendimento rotineiro, burocrático, medíocre ou, pelo contrário, numa possibilidade de mudança e garantia de acesso aos direitos sociais duramente conquistados.

Enfim, conseguir desempenhar suas ações atendendo às necessidades do mercado e, sobretudo, em consonância com as diretrizes do projeto ético-profissional do Serviço Social é um desafio diário. O profissional precisa travar uma luta constante com a ideologia que hoje impera, não só em nosso país, disseminada pela corrente neoliberal.

Os defensores desta corrente acreditam que o caminho por eles defendido seja o único possível e contestá-los pode soar como sinal de atraso. Defender o projeto ético-político do Serviço Social é, conseqüentemente, lutar contra os ditames da ordem neoliberal. Eis o desafio.

#### **1.4 O Serviço Social e a interface com a Educação**

Refletir sobre o Serviço Social e sua interface com a Educação nos permite voltar a atenção para o universo escolar identificando os desdobramentos da política educacional neste cenário em que, fatalmente, rebaterão os resultados das determinações e escolhas políticas, ideológicas e metodológicas adotadas.

Além do conhecimento sobre a Educação em seu aspecto mais amplo, é imperioso que se conheça as nuances do dia-a-dia na escola, ou seja, aproximar-se de suas relações e interações, identificando as estruturas de poder que ali permanecem, compreendendo o papel e a intervenção de cada sujeito neste universo tão complexo.

É cada vez mais evidente que “[...] as escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população.” (APPLE, 1982, p.101).

Em diferentes países, dadas suas especificidades, pode-se perceber que a afirmação de Apple é verdadeira. A escola sempre esteve e, de certa forma, ainda está a serviço das mudanças e necessidades do sistema dominante vigente.

A história das escolas está intimamente ligada a outras instituições poderosas de forma complexa e oculta. Os diversos mecanismos utilizados para o exercício do controle e reprodução do sistema estão inseridos nos currículos escolares de maneira camuflada, mascarada, o que vários estudiosos do assunto denominam de “currículo oculto”.

As escolas não apenas controlam as pessoas, elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devemos ter’ – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (APPLE, 1982, p. 103 -104).

É evidente que a escola não exerce esta função de forma isolada, ela se relaciona, mesmo que indiretamente, com outras instituições (políticas, econômicas e culturais). Dessa forma, a escola dissemina, como legítimos, padrões de comportamento, de consumo, de crenças e valores determinados pela classe hegemônica, desconsiderando as desigualdades existentes na sociedade de um modo geral.

Por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia-a-dia da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades. Juntamente com outros mecanismos de preservação e distribuição cultural, as escolas contribuem para o que se tem chamado de reprodução cultural das relações de classe nas sociedades industriais avançadas. (APPLE, 1982, p. 104).

A mudança de mentalidade, imposta pelo capitalismo, influenciou fortemente o sistema educacional mundial. No Brasil, é a partir da década de 1980 que a universalização do ensino público começa a acontecer. A qualidade da educação em nosso país diminuiu na medida em que as camadas populares ocuparam os bancos escolares e, em contra partida, a burguesia se inseriu na rede privada de ensino.

O sistema de ensino brasileiro é um dos que mais produz reformas sendo a política educacional muitas vezes utilizada como meio de ascensão política tendo em vista que “[...] cada novo Secretário ou Ministro que entra quer se ‘perpetuar’ no sistema e procura ‘imprimir a sua marca’, justificando a sua passagem política pelo ‘comando’ da educação [...]”. O Brasil nas últimas décadas realizou, em média, uma reforma a cada cinco anos. (GADOTTI, 1997, p. 64, grifo do autor).

Estas mudanças, geralmente arquitetadas por especialistas da área, são estruturadas e organizadas, na maioria das vezes, à margem do cotidiano das escolas, à revelia tanto dos profissionais da educação quanto da população atendida pela política. Novas propostas educacionais saem de cena para que outras tomem seu espaço num movimento interessante, ou seja, “[...] a escola, ao longo da história de educação no Brasil, sempre sofreu com as ações ‘revolucionárias, doutrinárias e salvadoras’ elaboradas de forma distante do cotidiano escolar e implantadas sob uma forte tradição autoritária.” (ALMEIDA, online, p. 5, grifo do autor).

Nos dias atuais, a escola é convocada à adequação de suas propostas pedagógicas levando em conta as novas necessidades do mundo moderno. Espera-se que neste espaço de experiências variadas o indivíduo seja capaz de aprender os códigos da modernidade de forma a competir no mercado produtivo.

Ao mesmo tempo em que se propõe a universalização do acesso, mudanças no modelo de gestão e conseqüente promoção da equidade, na prática o que se observa é a velha lógica da exclusão. O acesso ao ensino fundamental já é realidade, no entanto a permanência e o sucesso escolar ainda se apresentam como desafios.

Se não bastassem os conflitos em função de discordância quanto aos modelos educacionais propostos, a escola pública ainda vem sofrendo com os reflexos da desigualdade social em nossa sociedade que rebate no seu dia-a-dia e,

[...] nas últimas décadas, tem assumido um papel significativo no contexto das classes trabalhadoras, 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 finalidade de instrumentalizar o sujeito a compreender e intervir na realidade. (BRESSAN, 2001, p. 14).

E, para que a escola cumpra com maior eficiência possível as novas exigências a ela imposta, é necessária a compreensão de que inúmeros fatores podem interferir no resultado do trabalho desenvolvido. Pensar apenas em medidas técnico-administrativas não garantirá o sucesso escolar dos alunos. Investir na competência profissional é um caminho que precisa ser trilhado pelos educadores; no entanto, isoladamente, isso também não repercutirá na melhoria de nossas escolas.

Dado à complexidade da realidade social e a crescente percepção de que a escola está inserida neste processo, é necessário aprofundar essa relação através de discussões que coloquem a função social da escola e que venha



aproximar a família do contexto escolar. Os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população brasileira se expressam das mais diferentes formas. O processo educacional não está alheio a isso, ou seja, o sistema de ensino também se constitui em um espaço de concretização dos problemas sociais. (BRESSAN, 2001, p. 11).

Desta forma, a Educação, como uma política pública de grande impacto na vida cotidiana da população, não pode continuar sendo preocupação apenas de dirigentes de ensino e políticos que defendam interesses quase nunca explícitos. O atual contexto social exige que todos se envolvam na luta pela melhoria da qualidade de ensino e por uma educação que contribua para o fortalecimento da sociedade.

Nosso país continua com uma enorme desigualdade social, forte concentração de renda por um grupo minoritário e poderoso, um contingente significativo de pessoas vivendo em situações desumanas, políticas públicas paliativas, grande influência de corrupção nos setores públicos e ainda:

[...] a sociedade brasileira vem conhecendo crescimento das taxas de violência nas suas mais distintas modalidades: crime comum, violência fatal conectada com o crime organizado, graves violações de direitos humanos, explosão de conflitos nas relações pessoais e intersubjetivas. (ADORNO, 2002, p. 87-88).

As escolas públicas sentem diretamente os impactos destas transformações. Tornou-se comum o sentimento de impotência por parte dos educadores em lidar com algumas questões apresentadas pelos alunos em sala de aula: o irmão encontrado morto possivelmente por acerto de contas entre traficantes locais, o pai preso por tráfico que deixa a família em situação de abandono, o uso de entorpecentes por membros da família que colocam a criança em situação de risco, o abuso de poder por parte da polícia que intimida e agride jovens da periferia envolvidos ou não com o crime.

Certamente a pobreza e a desigualdade social não devem servir de explicação imediata à violência objetivada nos espaços urbanos, mas, ao mesmo tempo, as relações promíscuas entre elas não podem ser descartadas. A pobreza e a desigualdade social – em suas diferentes expressões – certamente ‘temperam’ as múltiplas formas de violência na contemporaneidade e, em si mesmas, remetem diretamente à violência estrutural. (SILVA, J.F.S, 2008, p. 8, grifo do autor).

Diante disso tudo, os profissionais que atuam na educação precisam buscar uma compreensão qualificada destas questões, caso contrário corre-se o risco de reproduzir, através de sua prática, as discriminações já sofridas pelos alunos e suas respectivas famílias fora do ambiente escolar. Neste sentido, acreditamos que o Serviço Social, a partir da reflexão sobre a natureza de sua função no universo educacional possa se colocar na condição de interlocutor das discussões sobre a educação estimulando a luta pela construção de uma nova sociedade, aglutinando novos parceiros na esfera educacional.

O Serviço Social é uma profissão que pode contribuir no processo de mudança necessário à construção de uma escola competente. O cotidiano escolar é, por si só, um espaço contraditório. O dia-a-dia em sala de aula e na escola, de um modo geral, é cheio de oportunidades de reprodução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que é rico em possibilidades de criação e articulação com a comunidade local.

A intencionalidade do Serviço Social no ambiente educacional é contribuir com a função social da escola, construindo espaços de intervenção nas relações sociais estabelecidas no seu interior e nas suas relações com a comunidade/sociedade onde a mesma está inserida. (MARTINS, E.B.C., 2001, p. 24).

A proximidade dos objetivos da Educação e do Serviço Social precisa ser articulada, buscando contribuir para o processo de construção de uma sociedade mais justa, produtiva e democrática.

O investimento profissional dos assistentes sociais neste campo de atuação, embora importante, ainda é um desafio para a categoria. A escassez de referencial teórico, o pequeno registro das atuações existentes, entre outros aspectos, demonstram alguns problemas enfrentados. Como expressa Nicolau (1999, p. 16):

[...] a formação profissional fornece os referentes intelectivos para o exercício profissional do assistente social, através dos cursos de Serviço Social oferecidos pelas universidades públicas ou privadas – lugar por excelência da produção do saber intelectual – que indica um fazer desvinculado da prática concreta: um dever ser. Todavia, os referentes do fazer profissional são construídos, também a partir da experiência vivenciada pelo assistente social nas instituições, espaço por excelência do fazer concreto, no qual subjaz um saber, de fato dominante, muitas vezes em contradição com o saber da formação.

Na sua prática profissional, o assistente social é solicitado a intervir em situações que envolvam famílias com algum tipo de sofrimento ou desajuste causado por alguma expressão da questão social.

Neste sentido, é imprescindível, dadas às complexidades dos problemas societários da atualidade, que o profissional receba em sua formação acadêmica e busque ao longo de seu exercício profissional “[...] uma densa base teórica capaz de perquirir a realidade, indagar o cotidiano com criticidade e propor alternativas de intervenção a partir das condições objetivas existentes.” (SILVA, 2008, p. 20).

O profissional da unidade escolar, ao realizar o encaminhamento para atendimento social com o assistente social com frequência cria uma expectativa de que o “problema da escola” será resolvido o mais brevemente possível.

A maneira como o problema é descrito pode trazer uma carga grande de discriminação e preconceitos que exigem muito esforço e compromisso profissional para que este aluno, e sua respectiva família, permaneçam no ambiente escolar e possam receber o tratamento a que têm direito.

Inúmeras pesquisas apontam que a participação da família no processo ensino-aprendizagem da criança contribui de forma extremamente positiva para o seu sucesso. Não resta dúvida que,

[...] família e escola exercem grande influência na educação de crianças e jovens. Por essa razão, devem firmar uma relação de colaboração baseada na cooperação e respeito mútuos, que se reflita positivamente na vida escolar dos alunos. No entanto, nem sempre esta tão necessária parceria se estabelece de forma harmônica. Algumas vezes ela é marcada por cobranças e expectativas não correspondidas por ambos os lados, o que muitas vezes acaba afetando a relação do aluno com a escola e a família. (CENPEC, 2002, p. 22).

Historicamente, família e escola encontram dificuldade em estabelecer um diálogo que fortaleça o laço entre estas duas instituições que exercem a maior influência no desenvolvimento da criança.

Se, por um lado, a escola queixa-se da ausência dos pais nas reuniões escolares, de seu desinteresse e displicência com a vida escolar das crianças, entre tantas outras questões, a família, quando ouvida, também tem seus questionamentos a fazer. “[...] enquanto os profissionais da escola apontam o dedo para a família, esta acusa a escola de falta de autoridade [...]”. (CENPEC, 2002, p.23).

Pesquisas comprovam que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos contribui significativamente para a melhoria da aprendizagem. No entanto, hoje é preciso refletir: que tipo de participação a escola precisa? A responsabilidade pelos conteúdos pedagógicos é responsabilidade de quem? Até que ponto a família precisa ser envolvida e pode ser cobrada?

E, no caso da grande parte das escolas públicas deste país, de que maneira esta família, que ao longo da própria história da escola esteve à margem deste processo, pode ser responsabilizada pelo fracasso de seus filhos?

Talvez este seja um dos desafios para o Serviço Social. A discussão sobre a importância da atuação do assistente social na Educação ganhou maior consistência na década de 1990, embora as primeiras publicações sobre o assunto no Brasil datem da década de 1940. Apesar deste novo campo de trabalho ainda não ter tanta visibilidade, representa um espaço já demarcado pela categoria.

Alguns fatores contribuíram para este acontecimento como, por exemplo, a inserção do tema Serviço Social e Educação em importantes congressos profissionais sendo que no ano de 1998 o IX CBAS realizado em Goiânia inaugurou esta iniciativa, aumentando gradativamente o número de artigos publicados nos eventos que o sucederam (destaque para o XII CBAS no ano de 2007, em Foz do Iguaçu, que nos dois dias de apresentação das comunicações orais teve a plenária dedicada ao tema, com capacidade para acomodação de 100 pessoas completamente lotada); alguns Estados e municípios já sistematizaram a ação neste segmento; realização de eventos para discussão desta temática na região Sudeste dando destaque para as cidades de Limeira, Rio de Janeiro e Barretos.

As duas primeiras realizam há três anos consecutivos Encontros Estaduais sobre Serviço Social e Educação. O município de Barretos, mediante a iniciativa da coordenação do curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos realizou, em 2008, dois Fóruns que contaram com a presença de alunos do referido curso e de membros da Secretaria Municipal de Educação, entre eles gestores e educadores.

O Estado de Minas Gerais também se posiciona favoravelmente neste contexto e, por iniciativa do deputado Estadual André Quintão, possui a Lei de nº. 16.683/2007 autorizando o desenvolvimento de ações de acompanhamento social nas escolas da rede pública de ensino do Estado.

Graças ao amadurecimento da categoria, a discussão sobre a pertinência da inserção do assistente social junto à política educacional já transcendeu os limites corporativistas no sentido de lutar apenas em busca de um novo espaço sócio-ocupacional e de novas vagas para a categoria a serem abertas no mercado de trabalho.

As discussões travadas passam pela questão da competência profissional e qualificação desta nova prática, além da relevância da educação para a população. Neste sentido, além do conhecimento sobre as ações já desenvolvidas pelos assistentes sociais, o desafio é compreender o que mais estes profissionais podem e tem competência para realizar.

Entidades organizativas da categoria como o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) também se mobilizam para a reflexão desta temática. Em 2001, o CFESS, mediante ação do Grupo de Estudos Sobre Serviço Social na Educação sob coordenação de Carla Rosane Bressan, publicou um documento denominado Serviço Social na Educação com o objetivo de “contribuir com o processo de discussão sobre a presença do Serviço Social na Educação<sup>9</sup>.” (BRESSAN, 2001, p. 7).

Os organizadores deste documento se respaldaram em algumas publicações sobre o tema em questão e nos relatos de experiências no campo da educação apresentadas no 8º e 9º CBAS, realizados nos anos 1995 e 1998, respectivamente.

O documento evidencia, primeiramente, algumas possibilidades de intervenção técnica do assistente social, na sequência aponta alguns indicadores da

---

<sup>9</sup> Segundo este documento: Para o profissional que atuar com o Serviço Social Escolar (assistentes sociais habilitados ao exercício da profissão) caberá desenvolver atividades técnicas profissionais, dentre outras as seguintes funções:

- 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 atendimento de suas necessidades;
- realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca 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. (BRESSAN, 2001, p. 13).

política educacional que com certeza é cenário para sua intervenção. Finalmente, apresenta um Parecer Jurídico sobre a viabilidade de implantação do Serviço Social na educação e estabelece algumas diretrizes para atuação.

Nas ações concretas da categoria, a frente deste novo campo de trabalho, é possível observar algumas inserções já sistematizadas. A garantia de acesso à educação institucionalizada é uma das frentes em que o assistente social tem encampado mediante a atuação em programas de isenção de taxas de inscrição, seleção de estudantes universitários ou de cursinhos pré-vestibulares.

Ações que envolvam a garantia da permanência do aluno nos diferentes níveis de ensino mediante programas de alojamento, alimentação, bolsas, transporte é outra frente de ação.

Há, ainda, a presença de profissionais atuando em programas que objetivam a garantia da qualidade da educação e, mais recentemente, até mesmo em função de novas possibilidades aprontadas pela própria política de educação, percebe-se a atuação voltada para a garantia da gestão democrática da escola, pautando a inserção junto aos conselhos e grêmios estudantis.

Estas duas últimas estratégias de inserção permitem sua maior aproximação com os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, se apresentam como possibilidade de maior conflito. Na prática, exigirá do profissional competência técnica para identificar possibilidades de ações e, se bem conduzidas, contribuirão para ampliação dos conceitos de educação.

Com a aprovação da LDB em 1996, o vínculo obrigatório das creches à área de educação também se constituiu como favorecedor do engajamento dos profissionais nesta área. A luta que se trava, neste momento, é pela permanência do assistente social tendo em vista que, em muitos municípios, desde então prevalece a contratação de profissionais da área de pedagogia.

O desafio, neste momento, talvez seja a interlocução com os demais sujeitos que atuam na educação em busca da definição de novos papéis. O Serviço Social compreende sua importância nos segmentos educacionais em virtude, principalmente, das questões sociais apresentadas pela sociedade que com certeza rebatem no universo escolar. Neste sentido,

[...] o campo educacional torna-se para o Assistente Social hoje não apenas um futuro campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado, visto

que encerra a possibilidade de uma ampliação teórica, política e instrumental da sua própria atuação profissional e de sua vinculação às lutas sociais que se expressam na esfera da cultura e do trabalho, centrais nesta passagem de milênio. (ALMEIDA, 2000, p. 74).

Ao inserir-se no cenário educacional, o profissional pode verificar inúmeras possibilidades de atuação em diferentes focos como, por exemplo, atendimento individualizado, grupos de formação continuada de educadores e profissionais de apoio, programas e projetos de caráter preventivo junto à comunidade escolar, entre outros.

Os dirigentes escolares e educadores preocupados com a situação, freqüentemente, se posicionam favoráveis ao trabalho do assistente social junto às escolas na intervenção junto às questões emergentes no cotidiano escolar. Desta forma é imprescindível a compreensão de que

[...] educadores e Assistentes Sociais são profissionais que compartilham desafios semelhantes: ambos têm na escola seu ponto de encontro. Podemos, assim, acenar para uma possível prática interdisciplinar se considerarmos a Educação como práxis que se realiza concretamente na escola, e o Serviço Social como disciplina profissional que tem nas relações sociais seu objeto de atenção e faz da prática sócio-educativa o eixo básico de sua intervenção. (AMARO, 1997, p. 39).

Ao Serviço Social novos desafios estão lançados no sentido de desmistificar, perante os demais parceiros da educação, o seu potencial técnico-operativo. Talvez o assistente social seja um dos poucos profissionais que tem oportunidade e competência técnica para entrar na esfera íntima das pessoas e apreender como os sujeitos se constroem. Esta compreensão pode contribuir muito nas diversas instâncias educacionais.

Neste sentido, pesquisas como a que neste momento é apresentada e relatos de intervenções feitos por profissionais acenam para experiências significativas do trabalho do assistente social junto à Educação em alguns municípios do país. No estado de São Paulo podemos citar as experiências das cidades de Franca, Limeira e Presidente Prudente, entre outras, que despontam neste novo cenário profissional.

## **CAPÍTULO 2 A EXPERIÊNCIA DO SERVIÇO SOCIAL NO MUNICÍPIO DE FRANCA**

Neste capítulo estão detalhados todos os projetos desenvolvidos pelos profissionais da Equipe de Apoio da Secretaria Municipal de Educação e, conseqüentemente, pelo assistente social. Mais do que simplesmente descrevê-los, objetivou-se sua problematização apontando seus avanços e limites. No entanto, antes da caracterização dos projetos optou-se por situar num primeiro momento a educação no município de Franca no período de 1998 a 2005, devido ao recorte temporal da pesquisa. Na seqüência tentou-se evidenciar em que contexto histórico a intervenção profissional desta equipe foi alicerçada.

A apresentação dos principais condicionantes políticos e administrativos tornou-se importante tendo em vista a influência que exerceram nas constantes alterações dos planos e projetos de trabalho desta equipe.

Inicialmente evidenciaram-se tais condicionantes para posteriormente proceder à caracterização propriamente dita. Sendo assim, todos os projetos realizados entre os anos de 1998 e 2005, citados ao longo da apresentação do contexto histórico, estarão devidamente detalhados no item 2.3 deste capítulo.

### **2.1 A rede municipal de Ensino Fundamental: desafios iniciais**

O município de Franca enfrentou desafios semelhantes aos apontados no Capítulo 1 deste trabalho no que diz respeito à criação de sua rede de ensino fundamental. Em janeiro de 1997, logo após aprovação da LDB, assume o comando da Prefeitura Municipal o prefeito Gilmar Dominici representante do Partido dos Trabalhadores, opositor às diretrizes defendidas pelos governos estadual e federal.

No período em questão o município responsabilizava-se pela rede municipal de educação infantil e uma unidade do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), que reunia em um único espaço atendimento a crianças em creche, pré-escola, ensino fundamental até a 4ª série além do atendimento do Núcleo de Promoção de Saúde e Assistência Social.



Gilmar Dominici iniciou seu mandato com o firme propósito de não municipalizar a educação e, durante algum tempo, este foi o tema de muitas reuniões em toda a Secretaria Municipal de Educação. Após várias negociações entre município e governo do estado, Franca assumiu a construção das escolas que seriam criadas a partir de então e a contratação de todos os profissionais necessários ao seu funcionamento e também duas escolas já existentes: uma na região sul e outra na região leste da cidade ambas inauguradas pelo seu antecessor.

As primeiras escolas foram construídas em regime de mutirão, contando com o pleno envolvimento da comunidade local. Esta iniciativa, pioneira no município, não avançou nas obras subseqüentes e o município realizou a construção das demais unidades de ensino por vias tradicionais.

Dada a demanda por vagas nas séries iniciais do ensino fundamental a construção de escolas foi uma das ações mais efetivas deste governo na área da educação. Mal se inaugurava uma escola outras já estavam em construção e assim sucessivamente. Em oito anos de governo (1997 – 2004) o município inaugurou quinze escolas municipais de ensino fundamental para atendimento das quatro séries iniciais, divididas em dois ciclos de dois anos cada. Somadas às escolas já em funcionamento, ao término do governo eram dezoito escolas atendendo aproximadamente 8500 alunos<sup>10</sup>.

O município, que até então tinha como maior demanda o atendimento das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), teve que ir se organizando para atender ao ensino fundamental, prioridade estabelecida pela LDB. Além da estrutura física e material enfrentou um aumento significativo na demanda de professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

A Lei Orgânica do Município em seu artigo 214 estabelece que

[...] os cargos de diretores das escolas da rede municipal de ensino, serão de livre nomeação e exoneração do Prefeito Municipal, devendo ser preenchidos entre os Professores que obedecerem os requisitos legais e possuírem um mínimo de cinco anos de exercício funcional no quadro do magistério do Município. (FRANCA, 1990).

---

<sup>10</sup> Algumas escolas começaram a funcionar vinculadas oficialmente a unidades escolares já existentes e eram denominadas extensões. Este arranjo foi necessário em função de etapas burocráticas obrigatórias antecedentes à inauguração. Era comum o funcionamento de uma escola por mais de um período letivo como extensão de outra escola. Toda sua parte administrativa e burocrática era vinculada à sua sede.

Neste sentido, a nomeação dos diretores das escolas sempre obedeceu ao critério de cargos de confiança da administração municipal. A permanência no cargo, até os dias atuais, acompanha o tempo de governo de prefeito e vereadores podendo permanecer ou não após mudança político-administrativa.

Os cargos de coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais também obedeciam a critérios semelhantes. À medida que se construía novas escolas, professores foram convidados a assumir a função de coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Com o passar do tempo, a grande maioria de profissionais que exerciam estas funções estavam em desvio de função ocupando cargos comissionados. Esta situação só foi resolvida após 2005 com a realização de concurso público para preenchimento destes cargos, já sob comando de novo prefeito Sidnei Franco da Rocha eleito para o mandato de 2005 - 2008. Atualmente a rede municipal de ensino só possui cargos comissionados no caso de diretores de escola.

A estratégia utilizada pela administração municipal para preencher estes cargos de extrema importância no cenário educacional, ao longo do tempo, trouxe algumas conseqüências como, por exemplo, a alta rotatividade de profissionais nos cargos especificados. Era comum encontrar professores dispostos a assumir a função e que, por diversas razões, a abandonavam no ano seguinte.

Outras vezes a própria escolha do profissional por parte da administração municipal mostrava-se equivocada, ao longo do ano, fazendo com que alterações fossem propostas.

Esse rodízio freqüente de profissionais com certeza dificultava a continuidade das propostas desenvolvidas pelas escolas, além de prejudicar o trabalho da coordenação das equipes de trabalho, que sempre se via obrigada a retomar questões já trabalhadas anteriormente.

A realização de concurso público para preenchimento dos cargos, por si só, não garante a competência profissional necessária a atuação específica; no entanto, torna a seleção mais justa para os professores municipais que desejam assumir outras funções na área de gestão escolar.

Concluídos estes arranjos burocráticos e administrativos, que influenciaram sobremaneira o cotidiano escolar, a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação começou a refletir sobre a educação do município numa perspectiva mais ampliada. Com a grande maioria da demanda por ensino

fundamental atendida chegou a hora de investir na educação municipal para além da construção de paredes e compra de mobiliário. Chegou o momento de pensar no Projeto Político Pedagógico do município. Toda a equipe gestora da educação do município vem dispensando seus esforços na construção desta proposta.

## **2.2 Principais condicionantes políticos e administrativos**

O Serviço Social foi implantado na Secretaria Municipal de Educação no ano de 1978, mediante a criação do Departamento Psicossocial dedicado ao atendimento das necessidades quanto ao controle do desenvolvimento físico da criança, atendimento individualizado, orientação a professores e cessão de material escolar.

Para o cumprimento dos seus objetivos o Departamento Psicossocial contava com um médico pediatra, uma psicóloga e uma assistente social. Em 1988, registrou-se a contratação da primeira fonoaudióloga que compôs a equipe.

O Departamento Psicossocial, em 1989, passou a denominar-se Serviço de Orientação Psicossocial (SOPS). Neste momento, houve ampliação do quadro de especialistas das áreas de Serviço Social, Psicologia e Fonoaudiologia, além do quadro administrativo. Quatro assistentes sociais foram remanejadas para o SOPS e, pela primeira vez, a coordenação da equipe ficou sob a responsabilidade do Serviço Social.

O crescimento da equipe continuou a ocorrer nos anos seguintes, pois a rede municipal de educação infantil crescia refletindo a necessidade de contratação de profissionais para atendimento da demanda.

A partir de julho de 1992, a equipe foi ampliada para atender às necessidades diagnosticadas, que são sempre crescentes na medida em que aumenta o número de crianças matriculadas na pré-escola, hoje em torno de 6000. (CARVALHO; COMPARINI, 1998).

Neste momento histórico, houve registro da atuação dos profissionais das áreas de Pedagogia e Odontologia. Em 1996, o SOPS passou a denominar-se Divisão de Assistência ao Escolar (DASE) e foi vinculado à Coordenadoria de Planejamento Educacional e Assistência ao Escolar.

A DASE encerrou o ano de 1996 com 55 profissionais sendo dez psicólogos, vinte e três pedagogas, onze assistentes sociais e onze fonoaudiólogas. As dentistas que realizavam o Projeto de Saúde Bucal estavam vinculadas à Secretaria de Saúde, prestando serviços nesta Divisão. (CARVALHO; COMPARINI, 1998).

Os profissionais organizaram-se em equipes multidisciplinares, com exceção dos dentistas e de parte do grupo de assistentes sociais que permaneceram em equipes específicas. As equipes foram assim constituídas: oito equipes para atuação no Projeto EMEI, uma para projetos junto ao ensino Regular e Supletivo, uma para o Centro de Atendimento à Educação Especial (CAE), uma para o Setor de Atendimento às Creches (SEAC), uma equipe específica de odontologia e uma de serviço social para os Programas Sociais. Algumas equipes já conseguiam realizar atuar em caráter preventivo numa abordagem mais próxima ao trabalho interdisciplinar.<sup>11</sup>

O Serviço Social era a única categoria que, além de compor as equipes multidisciplinares, tinha uma equipe composta só por profissionais da área que atuavam em projetos específicos da secretaria tais como: projeto de seleção de bolsas de estudo para estudantes universitários, campanha de acuidade visual, entre outras.

Em 1997, após nova mudança político-administrativa, outra gestão assumiu o governo municipal entre os anos de 1997 e 2004, período em que se concentra a maior parte desta investigação.

Este governo assumiu o comando da Prefeitura Municipal, especificamente da pasta da Educação, no primeiro ano de implantação da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A adequação às exigências definidas pela legislação trouxe muitos desafios à Secretaria de um modo geral, como já apresentado no Capítulo 1.

No que diz respeito à DASE, esta manteve a mesma sigla, no entanto foi denominada Divisão de Assistência à Educação (DASE\*) e, a partir deste momento, dirigida por uma profissional formada em Pedagogia com especialização em

---

<sup>11</sup> O trabalho da equipe responsável pelo Projeto EMEI foi organizado da seguinte maneira: quatro grupos de profissionais formaram a Equipe Clínica – responsável pelo atendimento terapêutico individual e grupal das crianças matriculadas na educação infantil; nesta equipe o assistente social realizava o atendimento inicial dos responsáveis pelas crianças além do acompanhamento em caso de abandono, desistência ao tratamento ou surgimento de qualquer fator que sugerisse sua intervenção (casos de violência doméstica, por exemplo); quatro grupos formaram a Equipe Volante que atuou também junto às escolas municipais de educação infantil (EMEIs) num projeto com caráter preventivo e abordagem interdisciplinar.

Psicopedagogia. Esta profissional propôs uma série de mudanças quanto ao perfil do trabalho desenvolvido pelos técnicos até então.

Uma das primeiras ações desta administração junto à DASE\*<sup>12</sup> foi a transferência de todos os profissionais da área de Odontologia, que nela atuavam, para a Secretaria de Saúde; em seguida foi a vez dos fonoaudiólogos. Alguns meses depois alguns profissionais das áreas de Psicologia, Serviço Social e até mesmo de Pedagogia foram remanejados para outras secretarias municipais. Com estas alterações vários projetos foram imediatamente extintos e outros alterados.

Estas transferências não aconteceram de forma tranqüila no interior da equipe de especialistas. A princípio, estas ações foram assumidas pela administração com a justificativa de adequação do trabalho da DASE\* à nova proposta administrativa. Acreditava-se que a Secretaria de Saúde devia responsabilizar-se pelo trabalho curativo e que, portanto, a educação deveria assumir outro papel.

O discurso dominante, entre alguns membros da administração municipal, era de que a DASE\* realizava um trabalho diferenciado, digno de “primeiro mundo”, como assim diziam, porém incompatível com as possibilidades da Prefeitura Municipal de Franca que enfrentava sérios problemas de ordem financeira. O investimento em um departamento, que absorvia um quadro de profissionais qualificados, além da estrutura necessária para o desenvolvimento de suas ações, naquele momento, era considerado item de segunda necessidade. Estas justificativas foram acompanhadas de uma dificuldade extrema de estabelecimento de diálogo.

Observava-se que a responsável pela DASE\* e também o Secretário Municipal de Educação demonstravam grande dificuldade em dialogar, ao mesmo tempo em que a equipe técnica, numa mistura de insegurança e inconformismo com as decisões até então tomadas também rebatia com certa hostilidade a cada decisão apresentada. Este conjunto de fatores acarretou um período de desgastes e pouco avanço no trabalho propriamente dito.

As transferências dos profissionais para outras Secretarias não foi acompanhada de garantia de continuidade do atendimento prestado aos usuários dos serviços, na maioria crianças que se encontravam em atendimento. Os

---

<sup>12</sup> A partir deste momento a sigla DASE\* será usada ao se referir à Divisão de Assistência à Educação.

profissionais foram absorvidos pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e a fila de espera para atendimento fonoaudiológico e odontológico, que na DASE\* já era considerável, se tornou ainda maior.

Quanto aos aspectos significativos propostos por esta gestão, podemos citar a descentralização dos serviços prestados pela DASE\* que favoreceu a inserção dos profissionais nas escolas municipais de ensino fundamental. Esse processo de descentralização obedeceu algumas etapas, nem sempre bem planejadas.

Alguns profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia e Serviço Social permaneceram na DASE\* e formaram equipes interdisciplinares compostas por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos. Estas equipes interdisciplinares, à medida que conseguiram estruturar seu trabalho, passaram a ser conhecidas como Equipe de Apoio. Estes profissionais começaram a atuar na tentativa de abordagem de caráter mais preventivo do que curativo, no entanto os atendimentos clínicos realizados pelos profissionais de Pedagogia e Psicologia não poderiam ser extintos inesperadamente. Desta forma, as crianças que estavam em atendimento permaneceram enquanto as adequações foram realizadas.

Três profissionais da área de Fonoaudiologia permaneceram na Secretaria de Educação e passaram a atuar na realização de triagens de alunos para posterior encaminhamento às UBS.

A equipe de Serviço Social começou a enfrentar o primeiro desafio: atuar concomitantemente nos projetos da equipe interdisciplinar e também nos programas específicos já desenvolvidos há tempo, que continuaram a existir<sup>13</sup>.

A primeira tentativa de descentralização dos serviços oferecidos pela equipe da DASE\* teve início em 1997 e quatro grupos compostos por um profissional de cada área de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social começaram a atuar em regiões específicas da cidade (Norte, Sul, Leste e Oeste)<sup>14</sup>.

Estes profissionais foram instalados em imóveis alugados pela prefeitura antes mesmo da elaboração do plano de ação. A expectativa da administração era

---

<sup>13</sup> Isso aconteceu porque as assistentes sociais, que na gestão anterior dedicavam-se aos programas sociais da Secretaria Municipal de Educação, a partir de então assumiram também o trabalho interdisciplinar. No entanto, os referidos programas continuaram existindo e, para conseguir equacionar as duas frentes de trabalho, as assistentes sociais que antes compunham as equipes: clínica e volante, também assumiram sua execução.

<sup>14</sup> Os profissionais que atuavam na equipe na região oeste foram transferidos para outras secretarias municipais pouco tempo depois, em função de conflitos com a chefia da DASE\* e não foram substituídos, sendo assim, apenas três equipes permaneceram nos bairros.

de que com a permanência mais próxima da comunidade este grupo de profissionais pudesse realizar o diagnóstico necessário para a elaboração dos projetos.

Esta equipe foi vinculada ao Núcleo de Atendimento Interdisciplinar Preventivo (NAIP). De fato, a proximidade com a comunidade atendida favoreceu algumas ações e o estabelecimento de parcerias com outros equipamentos municipais, como as Unidades de Serviço Social (UNISER) dos bairros, e a aproximação com algumas unidades escolares.

No entanto, enquanto estes profissionais tentavam conhecer a realidade local e traçar o diagnóstico, a responsável pela DASE\* também dedicou-se a elaboração de um projeto que seria implantado por toda a equipe: o Centro de Apoio Educacional (CEAPE)<sup>15</sup>.

No segundo semestre de 1997, teve início o referido projeto que previu algumas ações dentre elas: atendimento psicopedagógico das crianças, grupo de orientação aos pais e curso de capacitação para os professores.

O CEAPE tinha pretensões significativas abrangendo tanto o trabalho curativo quanto preventivo e a capacitação de professores, no entanto após um ano de sua implantação o que realmente permaneceu foi o atendimento psicopedagógico e o grupo de pais.

O CEAPE foi realizado tanto pelos profissionais dos NAIPs quanto pelos que estavam na sede da DASE\*. A princípio, esperava-se que todos os profissionais fossem instalados nos bairros, a partir da experiência nos NAIPs.

No entanto, ao término do período letivo de 1997, as equipes dos NAIPS voltaram para a sede da Secretaria Municipal de Educação, mediante justificativa apresentada pela administração municipal de que a prefeitura não teria condições de arcar com as despesas dos aluguéis dos imóveis, em função de sua situação financeira deficitária.

No ano de 1998, todas as atividades dos profissionais foram iniciadas na Secretaria de Educação sendo dada continuidade ao Projeto CEAPE, incluindo, neste momento, o Curso de Capacitação dos professores. No final do primeiro semestre, a administração municipal foi surpreendida por um grupo de pais que se

---

<sup>15</sup> O projeto CEAPE mudou significativamente a abordagem nos atendimentos clínicos. A partir de capacitação profissional realizada no Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP, coordenado pelo Prof. Dr. Lino de Macedo, os atendimentos individualizados foram substituídos por grupais e a intervenção tornou-se psicopedagógica, com a utilização de jogos pedagógicos como instrumentos estratégicos para a intervenção profissional.

organizara reivindicando que o trabalho fosse realizado nos bairros conforme acontecia enquanto os NAIPs existiram. Alguns diretores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais de ensino fundamental também se manifestaram contrários à decisão de novamente centralizar os serviços por parte da administração. A partir destas manifestações, novamente as equipes foram subdivididas: dois grupos tiveram seu trabalho descentralizado, permanecendo na estrutura física da escola pela primeira vez. Os demais profissionais permaneceram na DASE\* e foram inseridos nas escolas construídas posteriormente.

Estas duas equipes foram instaladas nas escolas municipais Professor Cesar Augusto de Oliveira (região leste) e Professor Sérgio Lessa Teixeira (região sul). É importante acrescentar que neste período a prefeitura contava com apenas outra escola de 1ª a 4ª séries – o CAIC, que já possuía uma estrutura de atendimento diferenciado das demais escolas do município; no entanto, duas escolas em regime de mutirão já estavam sendo construídas e havia a previsão de novas construções.

Além da atuação nas escolas, as equipes foram responsabilizadas pela atuação junto às creches localizadas nas regiões sul e leste que participavam do convênio de parceria com a prefeitura. Cada equipe assumiu o trabalho em aproximadamente três creches.

As alterações foram feitas no início do segundo semestre de 1998 e, embora as equipes estivessem três dias da semana nas escolas, o seu vínculo ainda era com a DASE\*. Os profissionais foram recebidos pelas escolas que já tinham sua rotina estabelecida, seus projetos em andamento e tiveram que adequar suas ações a este contexto. Ou seja, pela forma que a inserção dos profissionais foi realizada, estes não conheciam o projeto pedagógico da escola, não acompanharam o planejamento escolar, tampouco contribuíram na elaboração dos projetos escolares.

De um momento para outro, foram inseridos nestas unidades escolares e perceberam que a única expectativa da escola era de que os atendimentos psicopedagógicos reiniciassem imediatamente. Atendendo a esta necessidade a equipe se organizou para dar continuidade ao trabalho junto às crianças da escola,



que já estavam em atendimento na sede da DASE\* e iniciou o recebimento de encaminhamentos para inserir novas crianças.<sup>16</sup>

Ciente de que o papel desses profissionais não poderia estar restrito ao atendimento terapêutico, além dos atendimentos psicopedagógicos das crianças e do grupo de pais<sup>17</sup>, a equipe inseriu outros dois projetos em seu plano para o semestre: Projeto Reunião com Pais e Professores e o Grupo de Adolescentes.

No ano 2000, o município já contava com seis escolas municipais de ensino fundamental e a DASE\* designou seis equipes compostas por um profissional de cada uma das áreas de Pedagogia, Psicologia e Serviço Social para atuação neste nível de ensino.

O atendimento psicopedagógico, o grupo de pais e de adolescentes continuaram a acontecer com alguns ajustes, entre estes pode-se citar que as crianças começaram a ser atendidas em seu horário de aula e não em período contrário como sempre aconteceu. Pela primeira vez, as equipes desenvolveram, além dos projetos já definidos pela DASE\*, outros de acordo com a necessidade da escola em que atuavam. Uma das iniciativas foi o trabalho realizado em duas escolas junto ao Projeto Aceleração.

Paralelamente aos projetos, as equipes ainda realizavam atendimentos individuais a pais e professores, visitas domiciliares quando necessárias e iniciaram sua participação nas Reuniões de Estudos Pedagógicos (REPs) juntamente com o grupo de professores de sua escola.

Ao término do período letivo deste ano, três profissionais da área de Psicologia foram transferidos para a Secretaria da Saúde sem as devidas substituições.

---

<sup>16</sup> Para que a equipe inserisse uma criança em um dos grupos de atendimento, seu professor preenchia uma ficha de encaminhamento informando os motivos que o levavam a acreditar que este aluno necessitava de acompanhamento especializado e, de posse da ficha, a equipe de apoio adotava alguns procedimentos para análise da situação e definição sobre os procedimentos técnicos necessários àquela situação.

<sup>17</sup> Todas as crianças inseridas nos grupos de atendimento psicopedagógico eram atendidas semanalmente pelos psicólogos e pedagogos. Quinzenalmente seus pais/responsáveis participavam do grupo de pais coordenados pelo assistente social.

Além disso, toda a equipe de Serviço Social no início de 2001 foi convocada pela Secretaria Municipal de Educação para a realização do cadastramento das famílias do município para inclusão no Programa Bolsa Escola<sup>18</sup>. Desta forma, estes profissionais não tiveram outra escolha e se afastaram temporariamente do trabalho da equipe. Alguns pedagogos ficaram em situação delicada, pois suas equipes, que já estavam sem o psicólogo, agora ficariam também sem o assistente social.

Neste referido ano, o trabalho foi assumindo algumas características particulares de acordo com as possibilidades dos profissionais. Os pedagogos que permaneceram na escola, aos poucos, foram conquistando a credibilidade por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos o que contribuiu para que posteriormente a equipe conquistasse outros espaços.

Em 2002, os assistentes sociais retornaram às escolas. No entanto, o número de profissionais das áreas de Serviço Social e Psicologia eram insuficientes para atender a todas as escolas. Assim, a equipe tomou uma nova configuração, sendo composta em cada unidade escolar por apenas dois profissionais: um pedagogo e outro profissional da área de Psicologia ou do Serviço Social.

Os profissionais da área de Serviço Social (nove assistentes sociais naquele momento) se organizaram junto à equipe da seguinte maneira: cinco assistentes sociais atuaram na equipe do ensino fundamental na qual faziam parceria com um profissional da área de Pedagogia e quatro profissionais na equipe de educação infantil (três no segmento creche e uma na pré-escola).

Os assistentes sociais, diferentemente dos demais profissionais, ainda realizavam os projetos específicos da Secretaria de Educação, conforme especificado anteriormente. Com isso, só podiam se dedicar aos projetos de suas respectivas equipes três dias da semana, e um destes dias era dedicado ao planejamento técnico da Equipe de Apoio, que na ocasião se reunia semanalmente.

Ao retornar às equipes interdisciplinares, os assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação elaboraram um plano de ação com atividades

---

<sup>18</sup> O Programa Bolsa Escola Federal era um programa de transferência condicional de renda: famílias com crianças em idade de 6 a 15 anos e com renda per capita menor ou igual a 90 reais/mês recebiam uma bolsa de 15 reais por filho (até o terceiro filho) caso estes frequentassem a escola, no mínimo com 85% de frequência. O município que aderisse ao Programa tinha como responsabilidade sua organização incluindo: cadastro para inserção das famílias e fiscalização quanto à frequência escolar. As famílias beneficiadas deveriam participar de outras ações sócio-educativas propostas pelo município. No governo Lula este Programa foi reestruturado passando a chamar Bolsa Família.

específicas da categoria. No entanto, em função de permanecer na escola de forma diferente do pedagogo de sua equipe, logo perceberam a dificuldade em desenvolver as ações previamente planejadas. Algumas assistentes sociais conseguiram realizar dois dos projetos idealizados: o Diagnóstico Social e o Grupo de Pais do qual participavam as famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Escola. No entanto, em função de diversos fatores, as demais profissionais não conseguiram colocá-los em prática.

Ao retornar à equipe da escola, os assistentes sociais se incorporavam às atividades em conjunto o que dificultava a atuação específica. Dadas as exigências deste momento, esta foi a única alternativa possível.

A decisão tomada pela equipe técnica de Serviço Social, se por um lado possibilitou a manutenção de um campo de trabalho conquistado com muito compromisso profissional, por outro lado demonstrou que pelo fato de ter sua atuação específica apenas em projetos fora do ambiente escolar, ou seja, na sede da Secretaria Municipal de Educação, levou à compreensão muitas vezes distorcida do seu papel no cotidiano escolar.

Em função da carga horária dedicada à atuação nas unidades de ensino, o assistente social, em algumas equipes, não conseguiu sistematizar uma ação que garantisse uma atuação específica, a não ser nos atendimentos individualizados.

Enquanto o assistente social trabalhava na Secretaria de Educação, os outros profissionais permaneciam na escola realizando os atendimentos das crianças, entre outras intervenções solicitadas pela escola. Estavam presentes em sua rotina, diariamente, e conseguiam executar seus projetos específicos dentro da própria escola.

Quanto à demanda apresentada à equipe, a permanência dos profissionais na escola deixou evidente a necessidade de pautar sua intervenção em projetos que contribuíssem para a mudança efetiva de práticas e procedimentos cristalizados por toda a comunidade escolar, que reforçavam a concepção de uma escola próxima da perfeição prejudicada pelos alunos que não aprendem e, conseqüentemente, por suas famílias consideradas omissas por grande parte dos professores.

No entanto, a manutenção do projeto de atendimento psicopedagógico consumia a maior parte do tempo dos profissionais, que ficavam impossibilitados de atuar em outras frentes necessárias. Extingui-lo imediatamente era inviável, primeiro

pelo compromisso assumido junto às crianças atendidas que necessitavam desse trabalho; segundo pela insatisfação que sua extinção poderia gerar, pois como já exposto, a maior expectativa de grande parte dos professores era o atendimento psicopedagógico.

Neste sentido, o número de crianças inseridas nos grupos de atendimentos psicopedagógicos foi diminuindo até serem extintos permanentemente, em 2003, em função da nova proposta de atuação para o ensino fundamental.

A Equipe de Apoio deu um salto significativo em busca de uma atuação mais comprometida com a mudança de conceitos pré-concebidos pelas escolas e, a partir da solicitação da Coordenadora do Ensino Fundamental, concentrou seus esforços em três frentes de trabalho definidas pela mesma como prioritárias:

1. alunos e professores das 1<sup>ª</sup> séries;
2. alunos e professores das salas de recuperação de ciclo;
3. alunos e professores inseridos no projeto de recuperação paralela. (FRANCA, 2003).

Diante disso, a Equipe de Apoio planejou os seguintes projetos: Alicerce, Trapézio e Suporte. Além destas ações já sinalizadas, no final do primeiro semestre de 2003 solicitou também à equipe que esta elaborasse um projeto para atuação junto ao grupo de orientadoras educacionais da rede municipal de ensino fundamental.

Em 2004, a equipe conseguiu dar continuidade aos projetos e, para atender a toda a rede que já contava com dez escolas de ensino fundamental, a Secretaria de Educação convidou alguns professores formados em Pedagogia para que assumissem a função de pedagogos. Apenas o pedagogo atuou a semana toda nas escolas, o assistente social continuou se dividindo entre os projetos da equipe e os programas específicos na Secretaria enquanto o psicólogo atuava em duas escolas diferentes, dois dias da semana em cada uma.

Em 2005, assumiu a Prefeitura Municipal uma nova gestão político-administrativa e novas alterações foram provocadas. Formou-se quatro equipes, cada uma composta por um assistente social, um psicólogo e um pedagogo, para atendimento ao ensino fundamental; duas equipes para a educação infantil – segmento EMEI, e três assistentes sociais compuseram uma equipe específica para

o desenvolvimento dos programas sociais, sendo que uma destas profissionais continuou assumindo o programa de gestão de creches conveniadas. A coordenação desta equipe ficou sob a responsabilidade de uma assistente social.

A equipe do ensino fundamental elaborou seu plano de ação e cada grupo ficou responsável pelo atendimento de uma região da cidade (Norte, Sul, Leste e Oeste), considerando a subdivisão já convencional em toda a Secretaria Municipal de Educação.

A rede de educação infantil de pré-escola e ensino fundamental, juntas, somavam cerca de 15000 alunos, com cerca de 700 professores distribuídos em 75 unidades educacionais. No ensino fundamental eram doze escolas com cerca de 7500 alunos, excluídas as extensões.

A Equipe de Apoio definiu como objetivo geral de seu trabalho “assessorar os diversos sujeitos das unidades escolares através da execução de projetos, monitoramento de ações e atendimento interdisciplinar no enfrentamento dos desafios cotidianos, contribuindo para construção da escola-cidadã” e, para seu cumprimento, elegeu quatro projetos para atendimento de diferentes públicos-alvo: Projeto Trans-Formando, Projeto Com-Viver, Projeto Semeando Pa(is)z e Projeto Tecendo Idéias. (FRANCA, 2005, p. 6).

A estratégia utilizada, para conseguir cumprir o trabalho proposto, foi a atuação nas escolas em sistema de rodízio. A Equipe de Apoio obedeceu a um cronograma rígido para realizar todos os projetos. Cada escola recebeu os profissionais uma vez por semana e neste dia foram concentradas suas atividades. A periodicidade de cada projeto era diferente entre si, o que favoreceu o seu desenvolvimento.

No entanto, este novo formato de trabalho gerou muita insatisfação na equipe escolar que reivindicava os profissionais diariamente na escola. Os professores queixaram-se da ausência dos profissionais e, com isso, por melhor que tivesse sido o trabalho, não atendeu à necessidade das escolas, fazendo com que a administração resolvesse o problema da forma mais simples possível, desconsiderando a trajetória construída por esta equipe.

Na tentativa de atender aos anseios dos professores, que desde 2003 reclamavam a extinção dos atendimentos psicopedagógicos, a Secretaria encaminhou um pedagogo para cada escola que, a partir de 2006, tem como função

principal a avaliação e atendimento pedagógico das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Os psicólogos foram transferidos para a Secretaria de Saúde e os assistentes sociais vinculados à equipe de Serviço Social, que atuava na sede da Secretaria Municipal de Educação respondendo pelos programas específicos. Esta estratégia adotada teve como meta que os profissionais continuassem realizando os projetos específicos da categoria e ainda executassem ações junto à equipe de gestão de creches, à rede de educação infantil e ensino fundamental, e nestes dois últimos segmentos a responsável pela Divisão de ensino da Secretaria solicitou a elaboração de uma proposta de ação para a aproximação entre família e escola, tendo em vista os objetivos da Secretaria junto ao Programa Melhoria da Educação no Município<sup>19</sup>.

Os assistentes sociais da Secretaria de Educação foram, aos poucos, construindo sua proposta de trabalho neste cenário. Podemos observar a instabilidade político-administrativa que conseqüentemente rebateu diretamente no exercício profissional.

Para facilitar a compreensão de algumas informações, que ao longo do texto foram aprofundadas, construiu-se a Tabela 1 que apresenta os dados referentes a: número de escolas em funcionamento no período pesquisado, número de profissionais por categoria disponibilizados para atuação nestas escolas e por último os projetos desenvolvidos pelos profissionais da Equipe de Apoio.

Ao analisar os dados apresentados na referida tabela, pode-se perceber o aumento significativo na demanda de trabalho dos profissionais da Secretaria de Educação, tendo em vista o surgimento da rede de ensino fundamental que, em pouco tempo, se consolidou com um número expressivo de alunos e escolas.

---

<sup>19</sup> Trata-se de um programa de formação de educadores e lideranças ligadas à educação, que estimula a articulação dos diferentes setores da comunidade para o desenvolvimento de propostas educacionais, tendo como foco a educação de todas as crianças no município, e como parceiros o CENPEC, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundação Itaú Social e União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME).

**Tabela 1** - As equipes de apoio, sua atuação e a evolução do número de escolas atendidas, no período de 1998 a 2005.

Ano	Escolas	Profissionais	Projetos
1998 <sup>20</sup>	03	03 assistentes sociais; 03 pedagogas; 03 psicólogas.	Projeto CEAPE: a) Atendimento psicopedagógico; b) Grupo de pais; c) Curso de capacitação para professores. Grupo de adolescentes. Reunião com Pais e Professores.
1999	03	02 assistentes sociais; 02 pedagogas; 02 psicólogas.	Atendimento psicopedagógico; Grupo de pais; Grupo de adolescentes; Projeto Aceleração;
2000	06	06 assistentes sociais; 06 pedagogas; 06 psicólogas.	Atendimento Psicopedagógico; Grupo de Pais; Grupo de Adolescentes; Projeto Aceleração; Projeto Escola com Cola.
2001	06	06 pedagogas; 03 psicólogas.	Atendimento Psicopedagógico; Projeto Orientação Sexual.
2002	08	05 assistentes sociais; 08 pedagogas; 03 psicólogas.	Atendimento Psicopedagógico; Projeto Orientação Sexual; Projeto Diagnóstico Social; Grupo de Pais.
2003	08	05 assistentes sociais; 08 pedagogas; 03 psicólogas.	Oficinas para Professores; Projeto Orientação Sexual; Projeto Trapézio; Projeto Alicerce; Projeto Suporte; Grupo de Orientadoras Educacionais.
2004	10	05 assistentes sociais; 10 pedagogas; 03 psicólogas.	Oficinas para Professores; Projeto Orientação Sexual; Projeto Trapézio; Projeto Alicerce; Projeto Suporte; Grupo de Orientadoras Educacionais.
2005 <sup>21</sup>	12	04 assistentes sociais; 04 pedagogas; 04 psicólogas.	Trans-Formando; Semeando Pa(is)z; Tecendo Idéias; Com-Viver.

<sup>20</sup> O município contava com três escolas de ensino fundamental, uma destas – o CAIC – tinha uma equipe específica com projetos distintos aos da DASE\*. Posteriormente, estes projetos foram reestruturados e duas profissionais absorvidas pela equipe de apoio. Das três equipes compostas em 1998 e 1999 apenas duas tinham em suas regiões escolas de ensino fundamental. Desta forma, uma das equipes realizou os projetos apenas na educação infantil.

<sup>21</sup> Na verdade, o município já tinha quinze escolas em funcionamento. No entanto, três destas eram consideradas extensões. Dessa forma (em função da capacidade operacional), a Equipe de Apoio só atuava nas escolas-sede destas extensões. Esta estratégia gerava muita insatisfação nestas escolas que, na verdade, funcionavam como outra escola qualquer, mas não recebiam o mesmo respaldo técnico.

Observa-se ainda que o número de profissionais que inicialmente era suficiente para atendimento de uma única escola por equipe interdisciplinar tornou-se insuficiente e, ao invés da contratação de novos profissionais para adequação da necessidade instalada, a estratégia utilizada para amenizar o problema foi a tentativa de novos arranjos.

Neste sentido, os profissionais que atuavam neste segmento além de se preocupar com a atuação técnica de sua responsabilidade, buscando a elaboração de propostas de ação melhores condizentes com as necessidades percebidas, tinham, ao mesmo tempo, que buscar resolver o problema da insuficiência de profissionais.

Outro aspecto importante, a ser mencionado, é que a maioria dos projetos desenvolvidos, em função das constantes mudanças sofridas existiu no máximo por dois anos consecutivos, alguns deles nem por este período. A extinção dos projetos, na maioria das vezes, se deu em função da incapacidade operacional da equipe, o que sempre dificultou o monitoramento das ações.

Os diversos arranjos propostos sempre buscavam resolver um problema evidente: o aumento da rede sem a devida ampliação da Equipe de Apoio. Aliado a isso, desde a extinção da DASE\*, os profissionais ficaram sem uma direção específica: para alguns assuntos como os administrativos, por exemplo, estavam subordinados ao diretor da unidade escolar, para questões específicas da equipe, como os projetos de trabalho, estavam sob a coordenação do próprio Secretário de Educação.

A aproximação da equipe ao Secretário Municipal foi importante para o restabelecimento do diálogo entre os profissionais que, durante o período inicial da gestão político-administrativa, foi bastante comprometido. No entanto, a extinção da DASE\* fez com que esta equipe perdesse seu espaço específico dentro da Secretaria de Educação. Não resta dúvida que a DASE\* era o local que absorvia o quadro de especialistas da educação e sua extinção pode ter contribuído para o enfraquecimento da equipe na luta por ampliação do quadro, por exemplo.

Em 2005, a Equipe de Apoio foi surpreendida com a nomeação de uma profissional da própria equipe para coordená-la. A escolha desta profissional não partiu de nenhuma discussão ou indicação da equipe e sim de indicação político/administrativa. Neste sentido, a relação entre coordenação e equipe enfrentou alguns obstáculos e, após a conclusão do plano de trabalho e início dos



projetos, a coordenadora da equipe afastou-se para tratar de problemas de saúde não retornando. Com a sua saída, nomeou-se uma psicóloga vinculada à equipe de gestão pedagógica da secretaria que acompanhou os trabalhos neste ano e no ano de 2006 até a extinção da equipe.

Para o Serviço Social, o outro desafio foi o de se dividir entre projetos específicos desenvolvidos na sede da secretaria Municipal de Educação e equipe interdisciplinar em uma rede de ensino que só aumentou ano a ano, sem a contratação de novos profissionais desde 1996, ano do penúltimo concurso público que abriu vagas para a categoria.

Essa reconstrução da trajetória histórica vivida pelos profissionais da Equipe de Apoio da Secretaria Municipal de Educação, entre eles o assistente social, se fez necessária para facilitar a compreensão sobre a prática interventiva na área educacional destes profissionais.

Ao longo dos anos, várias mudanças foram realizadas pelas diversas administrações públicas que governaram a cidade. Alterações estas em busca de atender aos planos de governo da administração.

### **2.3 As ações desenvolvidas pela Equipe de Apoio junto ao Ensino Fundamental**

Neste momento, serão destacadas as diversas ações desenvolvidas junto à rede municipal de ensino fundamental do período compreendido entre os anos de 1998 a 2005, resultado da pesquisa documental elaborada.

A ordem em que os projetos se apresentam obedece, inicialmente, o período cronológico em que estes se desenvolveram. Ao apresentar a trajetória da atuação desenvolvida pelos assistentes sociais na Secretaria Municipal de Educação, houve a preocupação de evidenciar o quanto esta esteve submetida às influências político-administrativas. Neste sentido, poderá ser observado que os projetos foram constantemente alterados ou adequados, sempre na tentativa de atender à demanda crescente a cada ano, sem a contratação de profissionais.

Os projetos estão apresentados do período de sua criação até o momento de sua extinção. Alguns deles, neste processo, sofreram alteração quanto ao formato inicial, mudando de nome ou mesmo sendo substituído por outro.

- Projeto CEAPE.

Este projeto surge em 1998 idealizado, principalmente, pela responsável pela DASE\* e tinha como objetivos:

Desenvolver um trabalho junto à criança, à família e à escola visando desmistificar a questão do fracasso escolar com causa centrada na criança. Levar o professor a repensar sua prática e concepções de problemas de aprendizagens. Constitui-se como um centro de pesquisas e de difusão de novos conhecimentos tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Atender a crianças encaminhadas pelas professoras com supostos problemas de aprendizagem e atuar sobre eles. (CARVALHO; COMPARINI, 1998, p. 49).

Sua operacionalização foi desenvolvida em três frentes de ações:

1. Grupo de Atendimento Psicopedagógico;
2. Grupo de Pais;
3. Curso de Capacitação de Professores.

Antes do detalhamento de cada uma destas frentes, cabe ressaltar a amplitude de ação a que se propunha o CEAPE, buscando não só a intervenção técnica, mas também o estudo científico. Esta proposta, embora interessante, não foi construída e compartilhada com os profissionais que a executou e acabou por se perder ficando apenas no papel.

#### Grupo de Atendimento Psicopedagógico.

A metodologia de trabalho que orientou a realização destes atendimentos foi baseada em um curso de capacitação realizado por parte do grupo de pedagogas da equipe acompanhadas pela responsável pela DASE\*, oferecido pelo Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) coordenado pelo Prof. Dr. Lino de Macedo. A partir deste momento, os atendimentos clínicos específicos foram substituídos pelo grupo de abordagem psicopedagógica realizado em conjunto pelos profissionais das áreas de Pedagogia e Psicologia. Os grupos de atendimento psicopedagógico tinham entre seis e oito crianças e, para a sua montagem, a equipe recebia os encaminhamentos da escola preenchidos pelo professor da criança. Este encaminhamento continha informações acerca das suas dificuldades.

De posse do encaminhamento a equipe realizava a entrevista inicial com os responsáveis, mediante agendamento prévio e, posteriormente, inseria a criança em um grupo de atendimento psicopedagógico, caso necessário.

Cada encontro do grupo era realizado semanalmente, em horário contrário ao da escola e tinha a duração de 50 minutos. As crianças eram atendidas em uma proposta psicopedagógica que tinha como estratégia de ação

[...] uma forma de trabalho educacional usando jogos e brincadeiras como instrumento psicopedagógico, oferecendo-lhes oportunidades que desafiem o raciocínio e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses porque é neste embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade. (FRANCA, 1998).

Quinzenalmente, enquanto as crianças estavam em atendimento psicopedagógico, os pais ou responsáveis participavam do Grupo de Pais coordenado pelo assistente social da equipe.

À medida que os atendimentos aconteciam, era possibilitado ao professor um agendamento de horário para reflexão sobre o trabalho realizado com a criança e sua respectiva família.

#### Grupo de Pais.

Na proposta inicial, trazida pela equipe de Pedagogia, após a realização do curso de capacitação da USP sobre a nova estratégia de atendimento, o trabalho com a família não estava previsto. No entanto, após algumas discussões, considerando a presença do profissional de Serviço Social na equipe, o projeto foi ampliado contando, além do atendimento à criança, com um trabalho sistemático com suas famílias.

Até este momento, a maioria das crianças encaminhadas para atendimento era matriculada nas escolas municipais de educação infantil tendo em vista que o ensino fundamental tinha um número bem menor de matrículas. Em função da idade e também da centralização dos serviços na sede da Secretaria de Educação, estas crianças não compareciam ao atendimento sem um acompanhante que, até então, permanecia na sala de espera durante o tempo da sessão de atendimento.

O Grupo de Pais se propunha a “[...] levar as famílias a uma reflexão sobre assuntos relacionados à vida familiar, a situação da criança no grupo de

atendimento e sobre as possíveis causas de suas dificuldades.” (FRANCA, 1998, não paginado).

A constatação sobre possíveis dificuldades, no processo de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes é despercebida pelos pais até o momento em que a criança começa a freqüentar a escola. Lidar com estas questões nem sempre é fácil para estas famílias que sofrem com a insegurança desta nova constatação, aliada muitas vezes a fatores dificultadores como, por exemplo, a baixa escolaridade dos pais, alcoolismo, dependência química, ou dificuldades econômicas que interferem diretamente no cotidiano familiar deixando as questões escolares em segundo plano.

Existem ainda casos em que a dificuldade escolar se justifica por problemas físicos e emocionais das crianças, que demandam acompanhamentos específicos sobrecarregando as famílias que precisam dispor de um de seus membros para este acompanhamento. A perspectiva de que esta criança será liberada do tratamento é distante e o apoio a estes pais, para não desistirem, é fundamental.

Neste sentido, o Grupo de Pais desenvolveu um papel importante tendo em vista a possibilidade de acolher as angústias destas famílias quanto às dificuldades das crianças, contribuiu significativamente para o esclarecimento sobre a metodologia do trabalho realizado pela DASE\*, pois não era raro depoimento de pais que, por desinformação, resistiam ao atendimento por considerá-lo perda de tempo.

No grupo, os pais tinham a oportunidade de conhecerem as dificuldades de outras famílias e até contribuir com sugestões e depoimentos. Esta entre-ajuda oferecida fortalecia o grupo e refletia diretamente no trabalho com as crianças.

Ao término de cada grupo de atendimento, a equipe se reunia para discussão de aspectos significativos. Esta troca de informações permitia tanto aos profissionais, que atendiam as crianças, quanto ao assistente social, que coordenava o trabalho junto aos pais, direcionar sua intervenção de acordo com a necessidade do grupo.

Visitas domiciliares e encaminhamentos a outros recursos da comunidade eram realizados sempre que necessário.

Com relação a estas ações, desenvolvidas pela equipe nestes dois projetos estreitamente relacionados entre si, cabe ressaltar alguns aspectos. O

atendimento clínico das crianças com dificuldades no processo ensino-aprendizagem sempre foi a maior expectativa dos diversos sujeitos que compunham as unidades escolares naquele momento.

Os especialistas da Secretaria de Educação embora percebessem, em sua prática interventiva, a necessidade de inserir outras estratégias, que rompessem com a cultura impregnada pela escola de que os problemas de aprendizagem são problemas das crianças, sempre sofreram forte pressão pela realização do atendimento clínico. Afinal de contas, se a dificuldade de aprendizagem é da criança, quem precisa do atendimento é a mesma. Sem contar o problema da família que muitas vezes também é responsabilizada pelo fracasso de seus filhos.

Em projetos anteriores ao CEAPE, como já explicitado, estes atendimentos eram realizados por categoria profissional. Havia o atendimento clínico de Psicologia, de Pedagogia e de Fonoaudiologia.

Uma determinada criança que, em razão de suas dificuldades, necessitasse do atendimento de mais de uma destas áreas teria que comparecer para o tratamento de acordo com o número de profissionais que a atendesse.

Por mais que se tentasse um trabalho integrado, o próprio formato clínico do trabalho dificultava a troca de informações e uma atenção mais global aos usuários. Neste formato de trabalho, o Serviço Social era responsável pela entrevista inicial com os responsáveis, além do acompanhamento de algumas famílias mediante solicitação dos outros profissionais da equipe clínica. Cabia ao Serviço Social, também, o estudo social nos casos das crianças que apresentavam problemas recorrentes de ausência ao agendamento ou mesmo desistência da terapia.

Neste sentido, o CEAPE trouxe alguns avanços. O trabalho psicopedagógico, em grupos, proporcionou uma intervenção pautada nas dificuldades de cada grupo, com caráter menos clínico. A inserção da família no processo, mediante participação no Grupo de Pais, também contribuiu para sua aproximação neste processo, muitas vezes tão complexo.

No entanto o trabalho enfrentou desafios que também merecem ser destacados. A escola de um modo geral sempre encontrou dificuldade em lidar com alguns problemas que supostamente interferem no seu desempenho. Uma alternativa encontrada para a solução destes problemas é o encaminhamento das

crianças e suas respectivas famílias para serviços extra-escolares, na tentativa de resolver as questões surgidas no cotidiano escolar.

Não resta dúvida que, para algumas crianças, o trabalho desenvolvido por especialistas em atendimentos terapêuticos contribuiu para a melhoria do desempenho escolar, no entanto, responsabilizar exclusivamente a criança pelo seu insucesso é no mínimo injusto.

Da forma como o trabalho era desenvolvido em período anterior ao CEAPE, de certa forma, reforçava-se esse discurso de que a culpa pelo fracasso escolar é da criança ou da família. O atendimento realizado praticamente no centro da cidade limitava a possibilidade de famílias menos favorecidas comparecerem ao tratamento realizado semanalmente.

Com isso, o número de desistências ao trabalho era significativo. Havia ainda os casos de ausências intercaladas que também traziam prejuízo. Esses fatores fortaleciam muitas vezes o discurso da escola de que “os que mais precisam do atendimento não vão”.

O número de encaminhamentos realizados pelas escolas era grande, necessitando muitas vezes limitar a um determinado número de alunos por sala, por exemplo. Geralmente, logo após a sinalização sobre o início do projeto, já era possível perceber a incapacidade operacional de atendimento criando-se listas de espera.

No entanto, o fator que talvez mereça maior destaque quanto a aspectos negativos do projeto foi a impossibilidade de envolver as unidades escolares no processo. Os profissionais, até em função da sobrecarga de atendimentos, não conseguiam propor alterações ou mesmo discutir outras estratégias que pudessem auxiliar a criança em atendimento, o que contribuía para reforçar a crença de que quem precisava mudar era a criança. Ou seja, com a escola estava tudo bem.

Estava previsto, no projeto, o agendamento de horário para devolutiva aos professores o que nem sempre era possível, pois o mesmo não podia ser dispensado da aula para reunir-se com a equipe.

Era comum a equipe diagnosticar que, em vários encaminhamentos recebidos, o fracasso talvez não estivesse na criança, muito menos em seus responsáveis. A responsabilidade pelo insucesso dessa criança poderia estar sim no próprio professor, que por inúmeros fatores não utilizava de estratégias que

possibilitassem a aprendizagem destes alunos, ou até mesmo na própria escola que de maneira cômoda transferia a responsabilidade aos profissionais especialistas.

A descentralização dos serviços não resolveu o problema das faltas aos atendimentos. Mesmo nos bairros, o número de ausências era considerável. No Grupo de Pais a situação ainda era pior. As crianças maiores iam, para o atendimento, desacompanhadas, esvaziando os grupos de pais que, posteriormente, foram suspensos devido à ausência do assistente social na equipe.

Em 2000, tentando minimizar os problemas enfrentados com relação às faltas, os profissionais atenderam os alunos em horário de aula. Se por um lado pode-se questionar esta estratégia utilizada, sem dúvida alguma pode-se perceber sua contribuição para a satisfação dos professores e equipe escolar de um modo geral, além da garantia de realização do atendimento. Em raras exceções, as crianças que se ausentavam do grupo de atendimento em período contrário faltavam à aula.

As ausências aos atendimentos incomodavam a equipe escolar de forma bastante explícita. Atender o aluno em horário de aula era garantia de que a equipe realizaria o atendimento e de que a criança seria atendida, mesmo que para isso perdesse semanalmente parte do conteúdo trabalhado pela sua sala enquanto estivesse ausente. Para alguns professores seria cerca de uma hora de tranqüilidade, sem o aluno na classe.

Em 2001, o atendimento psicopedagógico absorveu maior tempo dos profissionais das áreas de Pedagogia e Psicologia e o assistente social se afastou da equipe, temporariamente, em função da necessidade de sua intervenção nos programas específicos da Secretaria de Educação.

Em 2002, cinco assistentes sociais retornam à equipe e na medida em que outros projetos foram acrescentados ao plano de ação, estrategicamente, o número de atendimentos psicopedagógicos diminuiu. Aos poucos, estes grupos foram substituídos por projetos de caráter preventivo, como o Alicerce, por exemplo, ficando em atendimento apenas os casos mais necessários, até sua completa extinção em 2003.

Curso de Capacitação de Professores da rede municipal.

Este projeto surgiu da necessidade sentida pelos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação em sistematizar momentos em que os professores

pudessem refletir sobre sua prática. Respaldados pela nova LDB, quanto a aspectos da formação em serviço, o projeto foi estruturado e desenvolvido pelos especialistas da DASE\*.

O curso teve a duração de 48 horas distribuídas ao longo do período letivo do ano de 1998, em encontros sistemáticos. Todos os professores do ensino fundamental participaram<sup>22</sup>. No horário do curso os alunos foram dispensados e os professores se deslocaram até a sede da Secretaria de Educação, local onde o mesmo aconteceu.

Os professores foram agrupados de acordo com a série que lecionavam, tentando melhor direcionar o trabalho. Temas como “o papel da escola”, “o papel do professor”, “disciplina-indisciplina”, “sexualidade” fizeram parte dos módulos desenvolvidos ao longo do curso. Os profissionais tiveram a preocupação de que os encontros oportunizassem a reflexão sobre a prática pedagógica mesmo que de maneira indireta.

Este projeto sofreu forte resistência por parte de alguns professores, o que muitas vezes tornou o trabalho muito difícil para a equipe que o coordenava. O Secretário de Educação visitou todas as escolas informando sobre o projeto e, na sua explicação deixou-se entender que estes encontros seriam para troca de experiências. Pois bem, muitos professores compareciam às reuniões em busca de socializar atividades exclusivamente pedagógicas. Queriam sugestão de atividades, como se fosse possível esta prática sem o devido conhecimento do perfil da classe, das necessidades da mesma, entre outros aspectos.

Além do mais muitos questionamentos referentes ao formato do projeto de capacitação apontaram a necessidade de atenção maior à área de coordenação pedagógica, esta sim talvez pudesse auxiliar o professor nas reflexões que este trazia quanto a questões eminentemente pedagógicas.

A rede municipal vivia um momento de transformações com relação ao ensino fundamental. Muitos professores demonstravam insegurança quanto às mudanças que iriam ser implantadas como o Sistema de Progressão Continuada, os ciclos, etc. Havia uma ansiedade quanto às questões pedagógicas que não era de competência técnica dos profissionais, e muito menos, objetivo do curso.

---

<sup>22</sup> Os professores da rede municipal de educação infantil também participaram do projeto sob a coordenação de outro grupo de profissionais da DASE\*.



Ao término das etapas previstas o projeto foi encerrado e, no ano seguinte, a Secretaria sistematizou as REPs que desde então acontecem semanalmente às quintas-feiras, logo após o intervalo em toda a rede de ensino. As crianças são dispensadas e os professores se reúnem com sua equipe escolar sob a coordenação do coordenador pedagógico da escola.

De 1999 a 2002 a Equipe de Apoio não conseguiu desenvolver nenhuma ação voltada ao trabalho do professor. Frequentou a REP na condição de participante, como os próprios professores. Esta participação possibilitou a discussão com o coordenador pedagógico sobre questões observadas nas reuniões e, aos poucos, foi conquistando um novo espaço.

Em 2003 realizou duas oficinas nas REPs em parceria com a equipe de coordenação pedagógica. No ano de 2004 conseguiu ampliar este espaço com a realização de quatro encontros e em 2005 já tinha uma reunião por mês em cada escola em projeto específico denominado *Trans-Formando*.

Para a elaboração deste projeto a Equipe de Apoio considerou a experiência adquirida, até o presente momento, sobre os diversos problemas surgidos no cotidiano escolar. Considerou ainda que a escola é, por excelência, um espaço contraditório no qual se presencia, diariamente, as mais diversas expressões da questão social. Isto contribui para que, no ambiente escolar, estejam presentes todos os tipos de diferenças sociais, raciais, religiosas, culturais, fato ignorado durante muito tempo pelas instituições de ensino.

Lidar com estas questões, na atualidade, ainda é um desafio, pois,

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origem e nível sócio-econômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daquele que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença... A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 2001, p. 23).

Em função dos atendimentos individuais à família e professores, nos diversos projetos em que atuou, a equipe podia perceber a grande dificuldade por parte dos educadores e da escola, como um todo, em lidar com as diversas expressões do que é diferente do esperado no cotidiano escolar. Recentemente, as

discussões sobre a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas regulares de ensino aqueceram o debate na educação, fato que sempre despertou grande insatisfação em muitos professores.

A falta de preparo do professor, aliada à inexistência de estrutura adequada para o recebimento destes alunos, esteve entre os principais argumentos para refutar o processo que vem sendo efetivado a cada ano.

Acredita-se que, ainda na atualidade,

[...] os programas da escola revelam-se como expressão de uma educação formal, onde o professor adota o papel de disciplinador dos alunos para que produzam na escola como se produzissem na fábrica. Dentro dessa concepção, o professor se apresenta como elemento de reprodução das desigualdades sociais. (BACKAUS, 1992, p. 46).

Desta forma, pode ser observado também que a nossa escola ainda tem dificuldade de lidar com algumas diferenças, que há muito ocupam o espaço escolar: o diferente que não toma banho diariamente, não traz o material escolar adequado, expressa seus sentimentos e emoções de forma inadequada, tem uma estrutura familiar jamais concebida pela maioria, não aprende no ritmo da classe e até com o diferente que aprende além do ritmo da classe.

Neste sentido, discutir sobre estas questões é fundamental para o avanço de um processo que conduza a uma escola que transforme estes preconceitos. Pensando nisso o *Projeto Trans-Formando* se propôs a:

- Contribuir para a reflexão junto aos professores quanto aos diferentes aspectos da diversidade presentes no ambiente escolar;
- Motivar os professores para o desafio que lhe está colocado, ou seja, de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade;
- Oferecer subsídios para que os professores encontrem alternativas para enfrentamento das dificuldades encontradas no seu dia-a-dia. (FRANCA, 2005, p. 12).

O projeto *Trans-Formando* aconteceu durante as REPs, uma vez por mês. Foram realizados cinco encontros com o tema central “Educando para a Diversidade”. Durante os encontros a equipe tentou explorar vários aspectos desta temática:

- Módulo 1: Olhando o outro através de mim;
- Módulo 2: Tempo de transformação (família, escola, diferenças);

- Módulo 3: Mito e realidade;
- Módulo 4: Fundamentos para uma educação inclusiva;
- Módulo 5: A hora e a vez do professor;
- Módulo 6: A necessidade especial de incluir.

O módulo 6 foi planejado pela equipe, mas precisou ser cancelado em função de alteração do calendário escolar da rede de ensino.

Durante os encontros, grandes reflexões foram feitas. Angústia, medo, raiva, satisfação, compromisso foram expressos de diversas maneiras pelos professores. Nas avaliações realizadas ao término de cada reunião, estes relataram o quanto tais encontros permitiram o repensar profissional.

A equipe teve oportunidade de conduzir as reuniões em grupos, que na maioria das vezes envolveram-se com as propostas apresentadas, além disso, teve condição de estreitar os laços com os professores a partir dos encontros sistemáticos e pode pontuar dados importantes sobre a prática cotidiana dos mesmos. Ao estar com o grupo, estimulando a discussão de assuntos, muitas vezes, polêmicos, a equipe percebeu as concepções educacionais de muitos professores que se posicionavam favoráveis ou não ao tema em discussão.

Nestes momentos também foi possível perceber conflitos externos entre colegas ou mesmo entre professores e equipe administrativa. Embora o objetivo principal dos encontros não fosse tratar de questões administrativas, em alguns momentos foi preciso interromper a pauta e ouvir o grupo quanto às suas necessidades, se colocando muitas vezes na condição de mediador.

O projeto foi encerrado no final do período letivo e, em 2006, deixou de existir em função de novas alterações provocadas pela equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação.

- Projeto de Reuniões com Pais e Professores.

Tão logo chegou a escola, em 1998, a Equipe de Apoio percebeu a lacuna existente na relação entre escola e família. Com raras exceções, a família era convidada a estar na escola nas reuniões de pais e professores, nas comemorações festivas (dia dos pais, dias das mães) e em convocações nada amistosas para resolver algum conflito envolvendo a criança na escola.

Estas ações, tradicionalmente desenvolvidas pelas escolas, dificilmente contavam com a participação dos pais no seu planejamento e execução. A escola sempre decidia a melhor forma, data e horário para sua execução.

Disposta a contribuir, mesmo que de maneira indireta, estando ciente de que interferiria em um campo que geralmente é muito conflituoso, a equipe propôs a realização do *Projeto de Reuniões com Pais e Professores*, iniciado em 1998, que tentou desmistificar alguns conceitos já cristalizados, que tinha como objetivo:

[...] realizar encontros com pais e professores a fim de levá-los a reflexão de questões essenciais ao desenvolvimento da criança e de seu papel como elemento integrante e participativo deste processo, trabalhando também a relação escola e comunidade. (FRANCA, 1999, não paginado).

As reuniões eram agendadas em horário de aula com a participação do professor da sala. Neste momento, as crianças ficavam sob a responsabilidade de um professor substituto ou estagiário. A duração era em média de uma hora e, neste momento, eram refletidas questões do cotidiano familiar e escolar, de acordo com a necessidade do grupo.

A periodicidade das reuniões dependeu do número de salas da escola. A equipe agendou uma reunião por período, por semana. Em média, realizou-se três reuniões em cada sala no semestre.

Durante os encontros, os pais foram incentivados a refletir sobre questões do cotidiano, que de alguma forma exerciam influência no desenvolvimento social e emocional da criança. A participação nas reuniões era em média de 60% dos pais de cada sala e estas possibilitavam, ainda, que alguns conflitos existentes entre família-escola ou mesmo professor-aluno viessem à tona.

Isso fez com que a escola repensasse algumas questões apresentadas pelos pais. Por outro lado, estes aspectos, em alguns momentos, geravam insatisfação por parte dos educadores, que nem sempre demonstravam maturidade para lidar com as críticas e sugestões.

Em 1999, a equipe não contou com o suporte dos estagiários e professores substitutos e o projeto deixou de acontecer. A partir de então, a ação direta da equipe na atuação junto às famílias das crianças matriculadas nas escolas ocorreu nos Grupos de Pais das crianças em atendimento psicopedagógico e nas orientações e acompanhamentos individuais realizados a algumas famílias. Somente

em 2005 se conseguiu inserir novamente um projeto com encontro sistemático, entre equipe e família, denominado *Projeto Semeando Pa(is)z*.

Essa falta de suporte para a continuidade do projeto, justificada pela grave crise financeira vivenciada pela prefeitura, naquele momento, talvez tenha escondido o que realmente expressou. Essa movimentação diferente no interior da escola, semanalmente, em função da realização das reuniões trazia muitos incômodos. Para que a reunião acontecesse era preciso o envolvimento de praticamente todos os setores da escola, o que provocava mudança numa rotina já previamente estabelecida.

Para participar das reuniões muitas mães levavam consigo outros filhos menores, quando não os próprios animais de estimação. Era preciso a colaboração dos inspetores e ajudantes gerais para acompanhamento destas crianças, que queriam beber água, ir ao banheiro, ou mesmo brincar livremente pelo pátio da escola.

Estando na escola, as mães já aproveitavam para resolver questões relacionadas ao uniforme, por exemplo, pendências junto à secretaria ou mesmo esclarecer alguma dúvida, o que na opinião de alguns funcionários tumultuava seu trabalho.

Alguns diretores, mais sensíveis à importância do projeto, enfrentaram estes problemas valorizando a realização das reuniões. Outros se mantiveram distantes, como se os problemas gerados fossem problemas exclusivos da equipe.

Diante da impossibilidade de continuidade do projeto ou de outras ações complementares a este objetivo, nos bastidores, esta equipe sempre que possível sinalizou a necessidade de mudança e adequação de algumas práticas recorrentes no cotidiano escolar que contribuíam para o afastamento dos pais ao invés de aproximá-los. Alguns frutos positivos puderam ser observados ao longo do período em que a equipe esteve na escola como, por exemplo, o maior cuidado com o planejamento da reunião de pais tentando torná-la mais agradável e produtiva.

Os pais geralmente conhecem os “defeitos” e dificuldades de seus filhos. Não é preciso que os professores os apontem publicamente, ao invés disso o que talvez seja necessário é a reflexão sobre estes problemas de forma que ambos, pais e professores, possam encontrar a melhor forma de enfrentá-los, o que na reunião de pais da forma como ainda é organizada, com periodicidade bimestral, é muitas vezes impossível.

A Equipe de Apoio sempre esteve consciente que apenas a realização das reuniões com pais e professores não seria suficiente para romper com a relação cristalizada entre escola e família. No entanto, acreditava que, a partir desta primeira aproximação, outras possibilidades pudessem surgir e outras iniciativas se concretizassem nesta parceria tão importante.

Em 2005 como já exposto surgiu *Projeto Semeando Pa(is)z*, que tinha como objetivos:

- Facilitar a reflexão, discussão, análise de situações, despertando nos pais a importância e responsabilidade na tarefa de educar seus filhos;
- Contribuir com os pais no enfrentamento dos desafios da educação nos dias atuais, a fim de proporcionar uma formação integral dos filhos;
- Melhorar as relações entre pais e filhos;
- Incentivar os pais a participarem e conhecerem a comunidade escolar de seus filhos. (FRANCA, 2005, p. 9).

Mediante reuniões, previamente agendadas, a equipe refletiu com os participantes diversos temas. A participação era espontânea e a duração dos encontros de uma hora e quinze minutos.

Em valores estatísticos, talvez o projeto não possa ser valorizado tendo em vista que em média apenas 20% dos pais convidados participavam das reuniões; no entanto, a contribuição, que estes momentos puderam oferecer aos que efetivamente se envolveram no trabalho, não consegue ser quantificada numericamente.

Ao término de cada reunião, a equipe se disponibilizava a algum atendimento individual de acordo com a necessidade dos participantes, ou na impossibilidade já realizava um agendamento futuro.

Os problemas, quanto à mudança na rotina da escola para realização das reuniões conforme já explicitado, continuaram a acontecer. Desta vez, cada equipe realizava a reunião em três escolas diferentes e este fato reforçou as questões pontuadas anteriormente. A presença e participação dos pais nas reuniões dependeu de inúmeros fatores extra e intra-escolares.

Foram realizadas reuniões que contaram com a presença de setenta pais, enquanto outras com quatro participantes. Em algumas escolas o espaço físico era cuidadosamente preparado para a realização das reuniões, em outras este espaço tinha que ser improvisado.

De maneira geral, tanto escola quanto família precisam aprender a se conhecer, respeitando os limites uma das outras e valorizando o potencial que cada uma tem na árdua tarefa de educar e formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de agir com respeito e dignidade neste mundo em que vivemos. Cuidar dessa relação é fundamental para a conquista destes objetivos tão importantes e amplos.

Ao término de 2005, o projeto foi encerrado em função das mudanças propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

- Grupo de Adolescentes.

O *Grupo de Adolescentes* teve início no ano de 1998, como uma das primeiras iniciativas da Equipe de Apoio nas escolas municipais de ensino fundamental além do Projeto CEAPE. Cabe ressaltar que, neste período, as escolas municipais atendiam ainda um número significativo de crianças com defasagem série/idade e era comum a existência de alunos com 12 ou 13 anos na 1ª ou 2ª séries do ensino fundamental.

O fracasso escolar, aliado às mudanças provocadas pelo desenvolvimento físico, geralmente trazia repercussões em sala de aula. Questões relacionadas à sexualidade eram cada vez mais freqüentes e as limitações de alguns professores em lidar com os fatos também visíveis.

O abandono escolar relacionado à gravidez indesejada freqüentemente afastava da sala de aula alunas com dificuldade no processo ensino-aprendizagem que dificilmente voltariam a freqüentar a escola regular.

Este grupo foi criado com o objetivo de

[...] desenvolver um trabalho psicopedagógico e social que leve o adolescente a refletir sobre a relação escola-família-sociedade inserindo ainda a discussão sobre temas como sexualidade, drogadição, alcoolismo, escolha profissional entre outros que forem de interesse do grupo. (FRANCA 1999, não paginado).

A periodicidade dos encontros era quinzenal e acontecia em período contrário ao da aula. A adesão ao projeto era por interesse e abria-se espaço para a participação dos alunos, a partir dos onze anos de idade.

No grupo de adolescentes, estes alunos eram estimulados a refletir sobre as questões de seu cotidiano, suas angústias, medos e satisfações. No entanto, a dificuldade de assiduidade dos alunos mostrou-se um desafio.

Em 1999, a estratégia utilizada pela equipe foi a realização dos encontros às quintas-feiras, logo após o recreio. Neste dia, os alunos eram dispensados mais cedo para que os professores participassem das REPs, desta forma, os alunos que quisessem participar do grupo poderiam permanecer na escola. A princípio, a estratégia funcionou, mas os alunos eram pressionados por alguns colegas para irem embora e muitos começaram a não freqüentar o grupo.

Em 2001, o Grupo de Adolescentes ganhou reestruturação, tornando-se um projeto de orientação sexual denominado em algumas escolas de “Feliz Adolescer”. A aprendizagem sobre o sistema reprodutivo faz parte do conteúdo programático da 4ª série do ensino fundamental. A equipe podia perceber certa dificuldade por parte dos professores em tratar o tema em sala.

Neste momento, as escolas municipais já haviam praticamente resolvido o problema da distorção série/idade e as crianças que freqüentavam a 4ª série do ensino fundamental, com raras exceções, eram maiores de dez anos e, neste sentido, era preciso repensar a atuação junto a estes alunos.

Após algumas discussões com os coordenadores pedagógicos, foi decidido que a escola faria um trabalho integrado entre professores e equipe. Os primeiros seriam responsáveis pela apresentação do sistema reprodutivo conforme previsto pelo conteúdo pedagógico, com os conceitos necessários para a aprendizagem. A Equipe de Apoio entraria em um segundo momento, durante alguns encontros em sala de aula, utilizando-se de vivências e dinâmicas de grupo que possibilitavam a discussão do tema, já apresentado pelo professor de forma mais lúdica, avançando nas reflexões para além da apresentação dos órgãos e suas respectivas funções.

Os alunos, a partir de então, tiveram oportunidade de esclarecer dúvidas quanto a este aspecto da vida, que nesta fase desperta tanto interesse. Era muito comum, as meninas trazerem dúvidas quanto, por exemplo, à existência da menstruação no organismo masculino, curiosidade sobre o significado de alguns termos e expressões vulgares utilizadas comumente para se referir a órgãos sexuais, entre outros.



O preparo da equipe em lidar com estas questões, em função de sua especificidade, contribuiu para que o projeto ganhasse a simpatia da escola, de um modo geral. A parceria deu certo e durante os próximos anos o projeto passou a ser realizado desta forma, sendo extinto em 2005 em função da reestruturação proposta ao trabalho da equipe pela gestão político-administrativa que assumiu a Secretaria de Educação, a partir deste ano.

- Projeto Aceleração.

No Estado de São Paulo, em 1996, dados da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) informavam que

[...] ao final de 1995, as taxas de reprovação no ensino fundamental eram da ordem de 12% e as de evasão, quase 10%; quase 30% dos alunos da 1ª à 4ª séries apresentavam dois ou mais anos de defasagem; da 5ª à 8ª séries, essa proporção atingia mais de 40%. (CENPEC, online, p. 2).

Buscando enfrentar o problema da repetência e, muitas vezes, conseqüente evasão escolar a SEE decidiu enfrentar o problema criando neste mesmo ano o projeto Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: Classes de Aceleração que visava promover “[...] um esforço concentrado nos alunos defasados, de modo a lhes permitir a promoção para séries mais avançadas e adequadas à sua idade.” Para sua realização contou com financiamento do Banco Mundial, de 1995 até 1998. (CENPEC, online, p. 2).

Este projeto previu a capacitação dos professores, a elaboração e oferecimento de material didático específico a professores e alunos e teve início na capital do Estado. Coube ao CENPEC, a elaboração do material didático de acordo com a proposta pedagógica do programa, além da capacitação permanente dos diversos sujeitos envolvidos no processo. No início, a adesão ao programa foi voluntária, no entanto, posteriormente, as escolas onde o índice de defasagem era preocupante passaram a ser foco prioritário. Em 1996, 417 Classes de Aceleração foram instaladas em 160 escolas, atendendo cerca de 10 mil alunos.

Em 1997, o projeto foi estendido para o interior do Estado de São Paulo ampliando significativamente o número de classes instaladas. A capacitação dos professores das Classes de Aceleração, coordenadores pedagógicos, supervisores e técnicos das escolas e delegacias de ensino era realizada de forma sistemática.

A partir de 1998, a rede estadual de educação, através de suas diretorias de ensino, assume a capacitação dos novos professores das Classes de Aceleração. Duas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Franca foram inseridas neste processo, a partir do ano seguinte. Estas escolas, localizadas na região leste e sul, estavam em funcionamento há mais tempo e tinham pelo menos uma sala com alunos multirrepetentes e, conseqüentemente, com defasagem série/idade.

A proposta a ser realizada nas Classes de Aceleração

[...] foi considerada inovadora porque partia do princípio de que os conteúdos curriculares não “pertencem” a uma série determinada. Eles foram agrupados em unidades e eixos temáticos, com base em sua abrangência, relevância e adequação ao universo cultural dos alunos. (CENPEC, online, p. 1).

Na prática, este projeto reunia, em uma mesma sala, todos os alunos em defasagem série/idade. Como o próprio nome dizia, o projeto pretendia que estes estudantes, com imenso histórico de fracasso pessoal, acelerassem o seu desenvolvimento pedagógico no menor espaço de tempo possível.

O projeto em si trazia muitos aspectos interessantes, a começar pela proposta de realização de um trabalho pontual, pautado nas dificuldades de cada aluno; uma metodologia que privilegiava o universo cultural dos alunos, entre outras questões.

O grande desafio era lidar com as questões de disciplina do grupo que, geralmente, interferia na dinâmica da sala. Com raras exceções, os alunos não se relacionavam em entre si, não aceitavam ajuda do colega, faziam uso constante de um vocabulário cheio de ofensas e palavrões. Em alguns casos, se não houvesse interferência de um adulto estas ofensas poderiam chegar à agressão física em sala de aula. Outra característica do grupo era o desinteresse pelas propostas escolares e a falta de estímulo das famílias, geralmente empobrecidas com inúmeros problemas sociais pendentes.

Todos estes fatores eram preocupantes, no entanto não se podia desconsiderar o quanto estes alunos refletiam a incapacidade da nossa escola em lidar com algumas questões no seu processo ensino-aprendizagem. Quantos professores já haviam passado pela vida destes alunos, quantas lições de casa, quantas atividades escolares que não conseguiram mostrar-lhes sentido.

E esse era o desafio para esse professor, dar um novo sentido a tudo aquilo que estava sendo proposto. Mas, para que isso pudesse acontecer, era preciso que o próprio professor acreditasse nesta possibilidade, fato que nem sempre acontecia.

Geralmente estas salas, consideradas mais difíceis, são as últimas a serem escolhidas na atribuição de professores. Não fazem parte de uma escolha intencional e sim de falta de outra opção. Isso contribui, ainda mais, para o desenvolvimento produtivo do trabalho.

Diante disso, a Equipe de Apoio passou a atuar junto a este projeto em parceria com o professor da sala. Através de encontros sistemáticos, em sala de aula, os profissionais desenvolveram atividades que privilegiavam o enfoque às questões de relacionamento e convivência grupal, a busca pela melhoria na auto-estima e conseqüente respeito mútuo.

Além do trabalho em sala de aula, a equipe tentou uma aproximação com os pais ou responsáveis pelos alunos tentando discutir sobre as diversas questões enfrentadas pelos seus filhos, mas poucos destes aderiam à proposta.

Muitos fatores poderiam ser apontados para justificar este comportamento, mas, para a escola, o que prevalecia era a concepção de descaso e abandono. Mudar esta mentalidade era, e ainda é, um desafio.

O Projeto Aceleração contribuiu para o melhor aproveitamento escolar de muitos alunos. A equipe teve um árduo trabalho tendo em vista todas as adversidades que lidar com as questões apresentadas por este grupo podem trazer. No entanto, ao término do período letivo podiam-se perceber grandes mudanças no comportamento social do grupo.

O parecer da equipe com relação à questão da escolha do professor permitiu que no ano seguinte os professores que estariam com esta sala pudessem ser selecionados de acordo com certo perfil profissional.

Nas escolas municipais, as Classes de Aceleração só existiram por cerca de dois anos. Com o início do Sistema de Progressão Continuada, a questão da permanência de crianças em uma mesma série por anos seguidos deixou de acontecer. A princípio, as crianças com defasagem no processo de ensino-aprendizagem ao término de cada ciclo (na rede municipal o ensino fundamental de 1ª a 4ª series é composto por dois ciclos: Ciclo 1- 1ª e 2ª séries e ciclo 2 – 3ª e 4ª

séries) ficavam retidas nas classes de recuperação de ciclo<sup>23</sup> que, de certa forma, substituíram as classes de aceleração.

Nos primeiros anos de sua existência, estas salas também eram formadas por alunos de diferentes faixas etárias, mas atualmente essa diferença praticamente não existe; as escolas conseguiram, pelo menos em relação à faixa etária, resolver o problema da defasagem série/idade.

A questão, que se coloca nos dias atuais, é a real aprendizagem destes alunos que, não raramente, estão chegando ao término do ensino fundamental com desempenho bem abaixo do esperado.

A partir de 2003, atendendo a solicitação da coordenação da rede de ensino fundamental a Equipe de Apoio passou a desenvolver o Projeto Trapézio voltado aos alunos das Classes de Recuperação de Ciclo.

A experiência, junto às Classes de Aceleração, contribuiu para a elaboração deste projeto que foi adaptado em alguns aspectos. O perfil destas classes não diferia muito das classes de aceleração que já foi apresentado anteriormente. Talvez, o que pudesse distingui-las era a faixa etária dos alunos, neste caso menos discrepantes.

No entanto, após o início do Sistema de Progressão Continuada no município, trabalhar com estas classes era um desafio para a escola, de modo geral. A equipe, que já conhecia praticamente todos os alunos desta sala em função dos atendimentos psicopedagógicos, tinha a noção do que enfrentaria pela frente.

Além do trabalho realizado com as crianças em sala de aula, era desenvolvido também um acompanhamento sistemático do professor. Existia, ainda, a previsão de algum suporte às famílias que, em virtude do excesso de trabalho, aconteceu de maneira bastante fragmentada.

Os alunos que freqüentavam estas Classes de Recuperação de Ciclo, em sua maioria, tinham problemas em sua auto-estima, muitos apresentavam problemas de indisciplina, relacionamento e convivência em grupo.

Com raras exceções, eram provenientes de famílias que enfrentam problemas sociais, econômicos e de relacionamentos. Estas famílias pouco participavam da vida escolar de seus filhos, por inúmeros fatores.

---

<sup>23</sup> Recuperação de Ciclo é um projeto decorrente da implantação do Sistema de Progressão Continuada. As classes de recuperação de ciclo são destinadas ao atendimento de alunos que chegam ao final do ciclo sem condições de prosseguir os estudos. Estes alunos freqüentam estas classes a fim de que consigam vencer suas dificuldades e avancem para o ciclo seguinte.

Algumas destas famílias já fizeram várias tentativas no sentido de contribuir com a aprendizagem (acompanhamentos pediátricos, neurológicos, psicológicos, fonoaudiológicos, entre outros), sendo estes insuficientes para o avanço necessário à continuidade dos estudos em uma série seguinte.

O trabalho realizado com esses alunos, no Projeto Trapézio, demonstrou a importância dos conteúdos desenvolvidos pela Equipe de Apoio durante os encontros semanais.

Em algumas salas, em pouco tempo, podia-se perceber o salto qualitativo de vários alunos em aspectos como: companheirismo, atenção, socialização, segurança, relacionamento interpessoal, entre outros.

Os alunos, de um modo geral, se envolviam em todas as atividades propostas e eram claramente perceptíveis as dificuldades encontradas pelos mesmos em diferentes situações. A partir do 4º bimestre, o projeto encampou a proposta do Projeto de Orientação Sexual.

No final do 2º semestre de 2003, na escola de ensino fundamental em que a pesquisadora desenvolveu o referido projeto, cerca de 80% dos alunos foram aprovados. No ano seguinte, o projeto continuou sendo desenvolvido e foi ampliado para o atendimento também dos alunos retidos no 1º Ciclo. Em 2005, foi extinto após nova organização do trabalho.

- Projeto Escola com Cola.

Este projeto partiu da iniciativa de uma das equipes, que no ano 2000, atuavam em uma das escolas da região oeste da cidade. Tinha por finalidade “a discussão de temáticas e realização de atividades em sala de aula com objetivo de prevenir a evasão escolar e a tentativa de atender as necessidades da classe.” (FRANCA, 2000, não paginado).

Ele surgiu da necessidade desta escola, que enfrentava o problema do absenteísmo que, em alguns casos, culminava com a evasão escolar. Em uma classe específica de 4ª série o problema era mais explícito. A idéia de levar o trabalho para dentro da sala foi uma estratégia para envolver também o professor no processo. Os encontros possibilitavam que o mesmo repensasse alguns de seus conceitos, já formados, sobre alguns alunos e buscasse alteração em sua prática pedagógica.

O grupo de alunos demonstrou interesse em conhecer algumas profissões aparentemente distantes de suas possibilidades. Algumas oficinas foram realizadas, discutindo estas questões com a participação de profissionais da cidade que foram até a escola socializar um pouco de sua experiência profissional.

Por se tratar de um projeto criado para atendimento de uma situação específica, ao final do período letivo, tendo em vista o cumprimento dos objetivos propostos, o mesmo foi encerrado.

- Projeto de Diagnóstico Social.

Em 2002, após o afastamento das atividades da equipe em função dos programas específicos, cinco assistentes sociais retornaram às escolas. Para que isso acontecesse a equipe técnica, baseada nas experiências anteriores junto às unidades de ensino, sentiu necessidade de inserir, em sua ação cotidiana, projetos específicos da categoria. Foi explicitado, em outro momento, que a ação do assistente social na escola estava sempre vinculada ao trabalho da equipe; em nenhum momento estas profissionais tinham dúvida quanto à sua ação e contribuição nos projetos interdisciplinares, no entanto, sentiam que, às vezes, o específico lhes fazia falta, principalmente no que dizia respeito a visibilidade da categoria perante os diversos sujeitos da escola.

Um dos projetos planejados foi o Diagnóstico Social da Escola, que consistiu em uma pesquisa traçando o perfil da comunidade escolar com o objetivo de contribuir na elaboração do planejamento escolar. A pesquisa fez parte do plano de gestão elaborado e entregue à diretoria regional de ensino, mas não conseguiu cumprir seus objetivos tendo em vista que pouco foi utilizada pela equipe escolar quando do planejamento.

O planejamento escolar, naquele momento, ainda era um desafio para as escolas. Muito se discutia, planejava, cumpriam-se as etapas burocráticas necessárias, mas ao entrar em sala de aula a maioria dos professores ignorava o que havia sido planejado em grupo e realizava o seu trabalho.

A culpa não pode ser colocada apenas no professor. Inúmeros fatores podem ser utilizados para justificar esta postura como, por exemplo, a forma da elaboração do projeto pedagógico da escola, muitas vezes construído sem as discussões necessárias, a falta de conhecimento e orientação sobre a importância do planejamento coletivo para a construção de uma escola realmente melhor.

Em função das dificuldades operacionais já sinalizadas o projeto não continuou em 2003.

- Grupo de Pais – Programa Bolsa Escola.

Além do Diagnóstico Social da Escola, em 2002, os assistentes sociais retomaram o primeiro projeto realizado quando de sua inserção nas escolas: o Grupo de Pais. Desta vez, ao invés das famílias das crianças em atendimento psicopedagógico o foco foi dirigido a famílias beneficiadas pelo Programa Federal Bolsa Escola, futuramente substituído pelo Programa Bolsa Família.

As reuniões deste grupo aconteceram com periodicidade quinzenal e duração de 1h30min. A organização e o desenvolvimento do projeto, como um todo, foram de responsabilidade das assistentes sociais da equipe.

Nestas reuniões foram discutidos alguns aspectos do próprio programa do governo federal e temas como trabalho infantil, violência doméstica, relações de gênero, entre outros.

A contrapartida dos beneficiários do programa é a manutenção das crianças na escola e a participação das atividades sócio-educativas. O grupo caracterizava-se neste contexto, desta forma a participação dos pais nas reuniões era satisfatória.

Para estas famílias, as informações ali recebidas e a possibilidade de reflexão sobre temas que muitas vezes afligem o universo doméstico foram avaliadas como positivas. O índice de ausência aos encontros foi mínimo, fato que talvez pudesse ser atribuído à questão das condicionalidades do programa.

O projeto aconteceu durante todo o ano de 2002 e, durante todo o período de sua execução, as assistentes sociais enfrentaram desafios semelhantes aos já observados nos projetos anteriores que envolveram a participação da família.

A mudança na rotina escolar, provocada pela presença de número significativo de pais antes inexistente, continuou a incomodar alguns profissionais da escola. Em alguns momentos, esta insatisfação foi acolhida por alguns diretores, que talvez não valorizassem tanto a realização do grupo.

Em 2003, a Equipe de Apoio teve sua atuação direcionada a segmentos específicos e o grupo de assistentes sociais, que já exercia alguns projetos na sede da secretaria durante dois dias da semana, ao estar na escola precisou assumir os

projetos juntamente com a equipe, e os projetos específicos na escola foram abandonados, inclusive o Grupo de Pais.

- Projeto Alicerce.

O Projeto Alicerce surge em 2003 voltado ao atendimento de alunos e professores da 1ª série do ensino fundamental. Neste momento, a prefeitura já contava com oito escolas de ensino fundamental e buscava estratégias de cumprir os objetivos deste nível de ensino.

Um dos desafios enfrentados, naquele momento, era cuidar da adaptação das crianças que chegavam à escola de ensino fundamental. Estas crianças, em sua maioria, vinham provenientes das escolas municipais de educação infantil. Escolas estas com no máximo quatro salas de aula por período, com espaço físico bem menor que as escolas de ensino fundamental (a maioria destas escolas já era inaugurada com cerca de oito a dez salas por período).

Outro aspecto que chamava a atenção era o número de conflitos e acidentes fora da sala de aula (horário de entrada e saída e, principalmente, no horário do recreio). As crianças, quando na educação infantil, faziam e ainda fazem as refeições em sala de aula sempre supervisionadas pelo professor, em seguida são encaminhadas ao banheiro e logo retornam para a sala de aula e retomam as atividades pedagógicas.

No ensino fundamental a rotina era diferente. As salas eram liberadas ao mesmo tempo para o intervalo. Em algumas escolas, em função do número de salas, organizavam-se dois horários diferentes de intervalo dividindo o número de salas em cada período, desta forma o número de alunos em recreio, ao mesmo tempo, era diminuído.

O intervalo de 20 minutos era dividido entre comer, ir ao banheiro e, é claro, brincar! Neste momento, as crianças ficavam sob a supervisão dos inspetores de alunos (geralmente dois funcionários) e da orientadora educacional.

Em algumas escolas, os conflitos no horário do recreio eram tantos que após o sinal de seu término podia-se observar uma fila extensa de alunos, que aguardavam na porta da sala da orientadora educacional, para serem socorridos ou advertidos. No período da manhã, no qual geralmente se concentravam os alunos maiores (3ª e 4ª série) os conflitos podiam terminar em agressões físicas.



Além da preocupação com as questões disciplinares, outro aspecto que necessitava intervenção era a dificuldade enfrentada por muitos alunos da 1ª série em mudar de escola e se adaptar à nova realidade. O sofrimento de muitas crianças, expressos através de choro, medo ou mesmo timidez excessiva, dificultava o trabalho do professor.

A Secretaria de Educação percebeu que precisaria realizar um trabalho direcionado tanto ao ensino fundamental quanto à educação infantil. Ambos os segmentos precisariam trabalhar desmistificando a concepção construída, ao longo dos anos, de que na educação infantil a criança brinca e no ensino fundamental a criança estuda. Na verdade, ambas desenvolvem papel educativo importante e se complementam.

Com todos estes aspectos apontados, a Equipe de Apoio foi designada a elaborar algumas estratégias que atendessem a esse público. Diante disso, elaborou o *Projeto Alicerce* que tinha como objetivo acolher as questões enfrentadas pelo professor em sala de aula e contribuir para a compreensão acerca das dificuldades na aprendizagem, abrindo espaço para que as crianças vivenciassem situações em que fosse necessária a discussão de problemas, a tomada de decisões e a manifestação dos sentimentos gerados a cada acontecimento conflitante. Tudo isso levando em consideração a faixa etária destas crianças.

Os profissionais da Equipe de Apoio acreditavam que o projeto poderia contribuir no sentido de criar, desde cedo, hábitos e condutas que contribuíssem para uma convivência saudável entre os colegas e em casa, trocando a agressão física e verbal pela conversa, pelo diálogo e pela reflexão.

Este projeto foi desenvolvido quinzenalmente em todas as salas de 1ª série do ensino fundamental, em horário de aula, com agendamento prévio junto ao professor. Cada encontro tinha em média 40 minutos de duração. A participação do professor, em todos os encontros, era fundamental para a realização do trabalho.

Além dos encontros em sala de aula, a Equipe de Apoio se reunia com o professor de cada classe individualmente, normalmente em horário de aula de educação física, uma vez por mês, ou a critério de cada equipe.

Quando possível (em função da demanda de trabalho), a Equipe de Apoio também desenvolveu atividades com as famílias dos alunos matriculados na 1ª série. Essas atividades variaram de entrevistas a grupo de pais.

Em todos os encontros as crianças foram estimuladas a refletir sobre sua participação no grupo, seu envolvimento em sala de aula e também fora dela.

Suscitava-se, também, a importância de saber lidar com as diferentes emoções que envolvem o ser humano no seu dia-a-dia, valorizando a todo o momento os diversos sentimentos expostos.

Através de atividades lúdicas como filmes, teatro de sombra e fantoche, dinâmicas de grupo, recorte e colagem, desenho e pintura, entre outras, a equipe esteve com alunos e professores, refletindo sobre diversas questões do cotidiano escolar como amizade, convivência grupal, respeito às diferenças, maneiras de expressar sentimentos e emoções.

A periodicidade dos encontros contribuiu na construção do vínculo entre as crianças – equipe-professor – necessário para a execução do trabalho.

O *Projeto Alicerce* possibilitou uma maior aproximação com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Foi possível perceber, com clareza, o quanto as limitações deste profissional contribuem para as dificuldades dos alunos.

Foi possível, ainda, confirmar a suspeita que há muito acompanhava os profissionais: grande parte das queixas dos professores sobre os problemas de seus alunos poderia ser facilmente resolvida com algumas adequações em sala de aula como ajustes no espaço físico da sala, no material pedagógico utilizado ou mesmo na melhoria do relacionamento professor-aluno.

No entanto, a constatação desta suspeita trouxe outro desafio: encontrar estratégias para agir na raiz destes problemas. E isso não era uma tarefa de responsabilidade exclusiva da equipe. Mais do que nunca precisaria de parceiros.

Muitos professores, nos bastidores, se posicionavam descrentes quanto ao resultado do trabalho. Eram categóricos em dizer que seria melhor atender aqueles que estão com dificuldade. No entanto, a equipe pode contar com a parceria de outros professores que se envolveram no trabalho e muito contribuíram para o desenvolvimento das atividades.

Este é um trabalho difícil de ser mensurado, portanto, avaliar sua eficiência, de maneira precisa, é bastante difícil. A sua eficácia podia ser sentida de várias formas como melhoria no rendimento da classe, disciplina, socialização, participação coletiva, expressão corporal e verbal, entre outras. No entanto, cada indivíduo possui seus critérios de importância, e, muitas vezes, a equipe percebia

que alguns profissionais encontravam dificuldade em valorizar estas pequenas, mas significativas, conquistas.

O acúmulo de trabalho apareceu como um fator prejudicial ao processo avaliativo. Em função da demanda, a Equipe de Apoio não conseguiu desenvolver o projeto com as 2ª séries, ou seja, no final do ano o processo era interrompido sem possibilidade de continuidade no ano seguinte.

Aliado ao *Projeto Alicerce* a Equipe de Apoio, mediante trabalho desenvolvido junto ao grupo de orientadoras educacionais, aos poucos foi sugerindo algumas adequações que culminaram com a criação do *Projeto Recreio Dirigido* que, entre outras coisas, oferecia oportunidade para que as crianças brincassem durante o intervalo com jogos e brincadeiras, em pequenos grupos.

Em 2004, o *Projeto Alicerce* continuou a ser desenvolvido, sendo extinto em 2005. Neste ano as crianças que participaram do projeto em sua maioria já se encontravam na 3ª série e os problemas relacionados às questões de agressividade e violência em sala de aula e no recreio podiam ser considerados abaixo das expectativas. Vários diretores queixavam-se da dificuldade com as crianças menores, fato surpreendente para muitos deles. Historicamente, as turmas maiores sempre foram mais problemáticas.

O trabalho desenvolvido com as crianças, no *Projeto Alicerce*, não poderia ser desconsiderado quanto à mudança de alguns hábitos e comportamentos dos alunos em algumas situações específicas. Os profissionais da Equipe de Apoio trabalharam intensamente com as crianças, durante o período letivo, em encontros sistemáticos, entre outras coisas, questões como estabelecimento de regras simples de convivência como, por exemplo, “falar baixo e um de cada vez”.

Essa regra, construída durante o primeiro encontro com o grupo, era constantemente lembrada pelos profissionais e, posteriormente, pelas próprias crianças. Em algumas salas, a professora continuava a mantê-la reforçando o hábito de saber ouvir, escutar o colega e ao mesmo tempo ter oportunidade de falar.

Outra questão, bastante trabalhada no projeto, foi a reflexão sobre diferentes formas de resolver conflitos. Estimulou-se a reflexão sobre qual alternativa escolher na resolução de alguns problemas do seu dia-a-dia. As alternativas, trazidas por eles mesmos, giravam em torno de brigar, xingar, bater, devolver a agressão com a mesma agressão. Aos poucos, os profissionais conduziram os encontros apontando outros caminhos para a solução dos problemas enfrentados

como, por exemplo, a conversa, o diálogo, a solicitação da intervenção de um adulto.

Essas e outras questões exploradas pelo projeto, com certeza, refletiram na mudança de alguns comportamentos negativos à convivência social que surtiram efeitos diretamente no cotidiano escolar. No entanto, a interrupção do projeto, em 2005, não permitiu a continuidade do trabalho com o grupo de crianças que participou da primeira etapa, tampouco oportunizou que as crianças que chegaram à escola neste ano tivessem o mesmo respaldo.

- Projeto Suporte.

Para o cumprimento da terceira frente de atuação proposta aos profissionais em 2003, foi realizado o *Projeto Suporte*, desenvolvido junto a todas as professoras de recuperação paralela<sup>24</sup> do ensino fundamental.

Além da Equipe de Apoio, o referido projeto contou com atuação sistemática da coordenadora pedagógica. Constava de duas etapas operacionais:

a) Reunião mensal com todos os professores de recuperação paralela, na sede da Secretaria Municipal de Educação e Esportes, com duração de quatro horas;

b) Encontros semanais na própria escola com duração de 20 minutos.

O objetivo deste projeto era sistematizar o trabalho dos professores, de modo que sua ação realmente contribuísse na eliminação das defasagens de seus alunos. A preocupação da Secretaria Municipal de Educação era de que a Recuperação Paralela não fosse uma repetição do que aluno já havia trabalhado em sua sala de aula, visto não ser este seu objetivo.

As crianças que, por algum motivo, encontravam dificuldade no seu processo de ensino-aprendizagem eram encaminhadas para o coordenador pedagógico que, juntamente com a Equipe de Apoio, definia quanto à necessidade da inclusão em uma das classes de recuperação paralela.

Estas classes eram estruturadas, geralmente, de acordo com a dificuldade da criança (alfabetização, leitura e escrita, matemática). Deviam conter um número máximo de alunos (preferencialmente inferior a 20) e cada encontro, que

---

<sup>24</sup> A recuperação paralela é uma atividade complementar não obrigatória destinada aos alunos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitam de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares.

acontecia duas vezes por semana, tinha a duração de duas horas, em período contrário ao que a criança estudava.

As atividades propostas em sala, durante a recuperação paralela, deveriam atender diretamente ao objetivo de sanar a dificuldade apresentada pela criança. A prioridade era a prestação de um atendimento mais focalizado, até mesmo individualizado, à criança buscando, ainda, contribuir para a construção de uma imagem positiva sobre si mesma, que refletiria num melhor desempenho escolar.

A Equipe de Apoio (através dos profissionais de Pedagogia e Psicologia) e os coordenadores pedagógicos, nos encontros mensais, desenvolviam diversas atividades buscando o envolvimento do professor com o *Projeto de Recuperação Paralela*.

Neste sentido, o trabalho foi intenso na tentativa de desmistificar a idéia de que a recuperação paralela seria um reforço ao aluno que estivesse com dificuldade. Ela deveria ser vista como um suporte, uma alternativa, que possibilitasse a aprendizagem destas crianças.

Nos encontros semanais com os professores, priorizou-se a discussão de casos e atividades realizadas. Levantou-se o número de faltas que eram encaminhadas ao professor da sala e ao orientador educacional. Em casos extremos o assistente social era acionado. A Equipe de Apoio orientou e acompanhou, sistematicamente, as atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores.

O projeto cumpriu com seus objetivos, no sentido de que era nítido o avanço das crianças que compareciam às aulas de recuperação paralela de forma sistemática. O acompanhamento junto ao professor possibilitou um salto qualitativo nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

É claro que a equipe encontrou dificuldades na execução do trabalho como, por exemplo, alguns professores que nitidamente não se enquadravam ao perfil desejado para a realização de um projeto desta natureza. No entanto, este era um problema de difícil solução, pois o número de professores disponíveis era insuficiente e, então, a Secretaria de Educação se via obrigada a aceitar quem se disponibilizasse a este fim.

O que motiva a maioria dos profissionais a dar aula em dois ou até três períodos é a necessidade financeira e não a vocação e interesse. Não podemos, aqui, culpá-los por esta escolha, pois fazem parte de um sistema injusto e desigual.

O projeto continuou em 2004, sendo interrompido no ano seguinte.

- Grupo de Orientadoras Educacionais.

Este projeto passou a compor o plano da equipe a partir do segundo semestre de 2003.

A rede municipal de ensino fundamental contava em seu quadro de funcionários com quinze orientadoras educacionais. Destas, apenas três possuíam, em sua formação acadêmica, habilitação em orientação educacional. As demais eram professoras que apresentaram um projeto candidatando-se ao cargo e foram aceitas, tanto pela Direção quanto pelos professores da escola.

As profissionais que ocupavam este cargo há muito vinham solicitando a criação de um espaço onde pudessem refletir sobre a atuação, buscando melhoria na qualidade do trabalho desenvolvido e oportunizando troca das experiências adquiridas.

A maioria das profissionais não possuía capacitação, nem experiência anterior, na área em questão. Desta forma, foram construindo sua atuação isoladamente e de acordo com critérios por elas determinados.

Outro fator que motivou a solicitação deste grupo foi o fato deste ser um dos únicos segmentos, dentro da escola, que não contava com um espaço exclusivo para discussão e reflexão.

Neste sentido, foi oportunizado que, mensalmente, a Equipe de Apoio coordenasse as reuniões do grupo de orientadoras. A princípio, toda a Equipe de Apoio esteve envolvida no trabalho e, posteriormente, a coordenação do grupo ficou sob a responsabilidade das assistentes sociais.

Nesses encontros objetivou-se, além da troca de experiências, a ampliação do embasamento teórico destas profissionais sobre alguns temas que interferiam diretamente em seu cotidiano como a indisciplina, violência doméstica, encaminhamentos ao Conselho Tutelar.

Salientou-se a necessidade de buscar, dentro do possível, uma convergência de ações, discutindo sobre as diversas possibilidades de intervenção diante de uma determinada situação através da discussão de casos.

Foi possível perceber que cada profissional atuava de um jeito, de acordo com seu entendimento e em comum acordo com a direção (com algumas exceções).

Tentou-se mostrar que as profissionais precisavam instrumentalizar-se, buscando seu fortalecimento e, principalmente, o melhor atendimento de seus usuários.

Foi preciso valorizar os acertos, que não eram poucos. Estas profissionais ficavam absorvidas diariamente pela rotina da escola e ofereciam suporte à atuação de todas as profissionais que compunham o quadro de funcionários da escola.

Em 2004, houve mudança de algumas profissionais que voltaram a lecionar, as reuniões continuaram com a periodicidade mensal. Em 2005, uma psicóloga que compõe atualmente a equipe de gestão pedagógica da rede assumiu a coordenação do grupo e os encontros passaram a ser semanais.

Este grupo continua se reunindo quinzenalmente e está sob a mesma coordenação. No entanto, em função do concurso público realizado em 2005 o grupo é atualmente composto, em sua maioria, por profissionais concursados devidamente habilitados para o cargo.

- Projeto Tecendo Idéias.

Este projeto que compôs o Plano de Ação da Equipe de Apoio, no ano de 2005, tinha como objetivos:

- Integrar a Equipe de Apoio, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais;
- Estabelecer trocas de informações, reflexões sobre problemas emergenciais e levantamento de necessidades da comunidade escolar para posterior estabelecimento de estratégias de atuação. (FRANCA, 2005, p. 7).

Em reuniões semanais entre Equipe de Apoio, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais buscou-se alternativas para cumprimento destes objetivos.

Nestes encontros eram apresentados problemas referentes a alunos com dificuldades de aprendizagem, indisciplina, dificuldade de relacionamento professor-aluno. Também se planejavam as atividades e eventos extraclasse, entre outros.

A partir das reflexões ocorridas nestes momentos, mediante decisões conjuntas, a equipe recebia os encaminhamentos para atendimento das famílias que

se davam por meio de entrevistas, orientações e encaminhamentos. Neste contexto, o trabalho desenvolvido pela equipe poderia ser uma das ações, mas não a única; buscava-se o compromisso de todos, compartilhando no grupo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso das decisões.

Podemos dizer que este projeto possibilitou uma aproximação entre o corpo técnico administrativo da escola e a Equipe de Apoio. Nas escolas, onde aconteceu conforme o planejado, foi possível perceber um avanço na qualidade das relações e uma sensível diminuição nos números encaminhamentos à equipe.

No entanto, o projeto sofreu algumas críticas, pois a prática de reunir-se sistematicamente para discussão de problemas ainda não é rotina na maioria de nossas escolas. Assim, a equipe enfrentou resistência por parte de alguns profissionais que, de certa forma, consideravam perda de tempo proporcionar estes momentos. Muitos preferiam receber os encaminhamentos do professor e simplesmente entregá-los à equipe como sempre foi feito antes.

Tais concepções não eram explicitadas verbalmente, mas sim pela postura de nunca estar presente no horário combinado, de sempre alegar excesso de trabalho e, logicamente, falta de tempo para reunir-se.

Parte dos professores, por sua vez, também não se sentiu muito confortável com a proposta. Ao sistematizar as discussões ele também foi envolvido no processo, mesmo que indiretamente. Não bastava mais informar no encaminhamento o que o aluno fazia ou deixava de fazer, o quanto na sua concepção a família era omissa. A partir de agora, ele precisava informar ao coordenador pedagógico o que já havia tentado em busca da solução do problema apresentado. Diante disso, fatalmente expunha, mesmo que de forma implícita, o quanto estava comprometido com a questão, se as atitudes que até então haviam sido tomadas poderiam levar à resolução do conflito.

A equipe, por sua vez, percebeu grande avanço na proposta, porém foi penalizada com o curto espaço de tempo para acompanhar as estratégias planejadas e até mesmo contribuir mais efetivamente com a mesma. As reuniões semanais favoreciam o desdobramento de uma série de ações a serem realizadas na busca da solução do problema. Por força da demanda apresentada, a equipe dedicava-se apenas um dia da semana em cada escola e desenvolvia, além deste, outros projetos também importantes. Desta forma, um atendimento iniciado no dia de sua presença na escola só poderia ser retomado na próxima semana e isso



dificultava o acompanhamento e agilidade das intervenções. Em função disso, algumas das ações planejadas nas reuniões muitas vezes se limitaram ao atendimento individual das famílias e encaminhamentos necessários.

Estes são dados importantes tendo em vista que

[...] o espaço privilegiado da intervenção profissional é o cotidiano, o 'mundo da vida', o 'todo dia do trabalho' que se revela no ambiente do qual emergem exigências imediatas e esforços para satisfazê-las, lançando mão de diferentes meios e instrumentos de ação (BAPTISTA apud COSAC, 2002, p. 173, grifo do autor).

Na verdade, o desejo da maioria dos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores era que, efetivamente, os demais profissionais – assistentes sociais, psicólogos e pedagogos – realizassem um trabalho de orientação e acompanhamento às familiares dos alunos. A importância deste atendimento era reconhecida pela equipe, que compreendia também que este por si só não traria resultado satisfatório. Era necessário que se estabelecesse uma rede de ações envolvendo o maior número possível de sujeitos, que de alguma forma exerciam influência no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Portanto, era imprescindível atentar para o fato de que “[...] a prática profissional não pode e não deve ser considerada como um fim em si mesma, subjacente a toda e qualquer ação que se queira transformadora no campo social.” (COSAC, 2002, p. 179).

Os problemas apresentados pelas crianças na escola não eram de responsabilidade única do professor como de nenhum outro membro que compõe a unidade escolar. Era preciso o envolvimento de todos, buscando uma sintonia nas atitudes, responsabilidade no desempenho de suas funções e, principalmente, respeito aos princípios fundamentais que norteiam a educação.

O encontro de alternativas que favoreçam a articulação entre o individual e o coletivo e vice-versa era necessário, “[...] sendo que este processo de conscientização é propagado no cotidiano com a luta política, com o conhecimento, com sentimento e emoção.” (CAMARDELO, 1994, p. 142).

O projeto foi encerrado em 2005, em virtude as alterações já apontadas.

Estas foram as ações desenvolvidas pelos profissionais da Equipe de Apoio da Secretaria Municipal de Educação junto ao ensino fundamental. A decisão por detalhar cada um deles a partir do procedimento metodológico da pesquisa

documental considerou que este talvez, até o presente momento, seja o único documento sistematizado deste trabalho.

---

## **CAPÍTULO 3 O DESVELAR DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL**

Este capítulo tratará dos procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa de campo, de acordo com os pressupostos e objetivos já explicitados anteriormente.

### **3.1 A construção da pesquisa de campo**

Acreditando que, no espaço educacional, toda pessoa, independente da situação funcional que ocupe, desenvolve uma ação educativa, a gama de sujeitos capazes de contribuir com este estudo, através da pesquisa de campo tornou-se consideravelmente expressiva. Neste sentido, foi preciso definir uma amostra suficientemente capaz de possibilitar a busca pela efetivação dos objetivos da pesquisa.

Ao definir a amostragem, que compôs o quadro investigativo, não se priorizou a quantidade, mas sim a contribuição que este grupo escolhido pudesse trazer, ou seja:

[...] com a concepção de sujeito coletivo, no sentido de que aquela pessoa que está sendo convidada para participar da pesquisa tem uma referência grupal, expressando de forma típica o conjunto de vivências de seu grupo. O importante não é o número de pessoas, mas o significado que estes sujeitos têm em função do que estamos procurando com a pesquisa. (MARTINELLI, 1995, p. 14).

Neste sentido, a amostra foi definida num total de 12 sujeitos divididos em duas categorias (Tabela 2):

1. Equipe Técnica;
2. Equipe Administrativa.

**Tabela 2** – Total de sujeitos.

<b>Categoria</b>	<b>Total de Sujeitos</b>
Equipe Técnica	06
Equipe Administrativa	06
<b>Total</b>	<b>12</b>

A categoria *equipe técnica* foi composta pelos assistentes sociais, psicólogos e pedagogos da Equipe de Apoio, sendo selecionados 06 profissionais; e a categoria *equipe administrativa* pelos demais sujeitos que compõem o quadro de profissionais da escola. Em função da especificidade deste estudo, se privilegiou os que atuam na área de gestão escolar (diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais).

O critério, para definição destes profissionais, levou em consideração o trabalho da Equipe de Apoio que esteve estreitamente vinculado ao trabalho dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais e, por certo período, subordinado aos diretores das escolas. A inclusão de pais e professores, a princípio considerada, foi posteriormente descartada em função do número significativo de pessoas que compõem este universo, o que talvez dificultasse o desenvolvimento do trabalho comprometendo seu resultado.

A Tabela 3 mostra como ficou a definição dos sujeitos, de acordo com a categoria e a formação profissional.

**Tabela 3** – Sujeitos por categoria.

<b>Categoria</b>	<b>Função Exercida</b>	<b>Quantidade</b>
Equipe Técnica	Assistente social	02
	Psicólogo	02
	Pedagogo	02
Equipe Administrativa	Diretor	02
	Coordenador Pedagógico	02
	Orientador Educacional	02

Após a definição da amostra, foram estabelecidos alguns critérios para a escolha dos sujeitos que seriam convidados a participar da pesquisa. Neste sentido, considerou-se os seguintes princípios:

- a) na categoria Equipe de Técnica, foram convidados os profissionais que atuaram no segmento ensino fundamental, há mais tempo;
- b) na categoria Equipe Administrativa, identificou-se os profissionais que exerciam suas atividades nas escolas, cujo assistente social atuou e, dentre estes, privilegiou-se aqueles cuja atuação esteve mais articulada ao trabalho da Equipe de Apoio.

Definidos os critérios de escolha dos sujeitos, partiu-se para a localização dos mesmos. Eis o segundo desafio enfrentado, sem dúvida um dos mais importantes de todo o processo.

Na categoria *equipe técnica* a escolha dos sujeitos foi tarefa de fácil execução, dada a estreita ligação da pesquisadora com os profissionais; esta facilmente os identificou e fez o convite para a colaboração.

Considerando que “[...] os sujeitos são singulares, saturados de história, fruto de sua experiência social. Trazer a tona o perfil dos sujeitos pesquisados, portanto, é indispensável para compreender as suas revelações, os seus depoimentos.” (MARTINS, E.B.C., 2001, p. 170).

Os dados, para a construção deste perfil, foram colhidos no início das entrevistas, momento em que se buscou uma breve identificação dos sujeitos priorizando aspectos de sua trajetória profissional.

**Tabela 4 – Formação Profissional - Equipe Técnica.**

<b>Formação Profissional</b>	<b>nº</b>	<b>%</b>
<b>Graduação</b>		
Pública	02	33
Particular	04	67
<b>Período de Formação</b>		
Década de 1980	01	17
Década de 1990	05	83
<b>Pós – graduação (lato-sensu)</b>		
Nenhuma	01	17
Pública	02	33
Particular	03	50

A Tabela 4 apresenta os dados referentes à formação profissional dos sujeitos pesquisados. A maioria dos entrevistados – 67% – se graduou em universidades particulares, sendo três profissionais formados pela Universidade de

Franca. Os graduados em universidade pública o fizeram pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus da cidade de Franca.

Os profissionais desta categoria concluíram sua graduação entre o final da década de 1980 e início da década de 1990 e, com exceção de uma psicóloga, os demais entrevistados, além da graduação, buscaram complementar seus estudos mediante a inserção em cursos de especialização, e tiveram o investimento pago pelos próprios profissionais o que demonstra a preocupação dos mesmos com sua formação e aperfeiçoamento profissional. Até mesmo o curso realizado em instituição pública não foi totalmente gratuito por se tratar de um projeto de parceria daquela instituição.

Em virtude das condições salariais destes profissionais, o investimento em cursos desta natureza exige muitas vezes a renúncia de outros bens materiais e pessoais em face do aprimoramento intelectual. O investimento na carreira após ingresso no serviço público, na maioria das vezes, é fruto de iniciativa particular do profissional que, no caso específico dos servidores públicos municipais de Franca, não possuem nenhum incentivo financeiro para continuar se aperfeiçoando.

Vale ressaltar que todas as especializações realizadas (“psicopedagogia”, “psicologia e terapia familiar” e “movimentos sociais e políticas sociais”), com certeza, contribuíram para a melhoria dos serviços prestados por estes profissionais em sua atuação cotidiana.

**Tabela 5 – Ocupação atual - Equipe Técnica.**

<b>Função atual</b>	<b>nº</b>	<b>%</b>
Assistente social (Secretaria de Educação)	02	33
Psicóloga (Secretaria de Saúde)	02	33
Pedagoga (Secretaria de Educação)	01	17
Membro equipe gestão da Secretaria de Educação	01	17

A Tabela 5 apresenta os dados referentes à ocupação funcional atual dos sujeitos entrevistados, pois desde 2006 os mesmos estão inseridos em outros projetos profissionais, em função de determinações da nova gestão municipal. Os primeiros a enfrentar as mudanças propostas foram os psicólogos, após transferência coletiva para a Secretaria Municipal de Saúde no meio do semestre

daquele ano. A partir de então, atuam em Unidades Básicas de Saúde prioritariamente em atendimento clínico individual e grupal, de usuários de todas as faixas etárias.

Os demais profissionais enfrentaram as mudanças ao mesmo tempo. Os assistentes sociais foram inseridos na equipe do SATE e os pedagogos nas escolas municipais de ensino fundamental.

**Tabela 6** – Tempo de atuação na Secretaria de Educação – Equipe Técnica

Tempo atuação	nº	%
15 anos	02	33
13 anos	04	67

A Tabela 6 apresenta dados referentes ao período de tempo dedicado à atuação na área da educação, mais especificamente na Secretaria Municipal de Educação de Franca. Todos os profissionais entrevistados atuam na referida secretária há mais de dez anos, 67% o fazem há 13 anos e 33% há 15 anos. Se for considerado o tempo de trabalho exigido aos profissionais do magistério para se aposentar, os pedagogos, por exemplo, já concluíram metade de sua carreira nesta Secretaria. Outro dado importante é que a maioria dos entrevistados está formada há pouco mais de quinze anos o que significa que a maior parte de sua trajetória profissional foi construída na área da educação.

Todos os profissionais entrevistados, com exceção de uma das assistentes sociais, atuaram na equipe vinculada ao ensino fundamental durante todo o recorte temporal proposto pela pesquisa. Uma das assistentes sociais se ausentou da equipe por aproximadamente três anos, em função primeiro de sua licença maternidade, e depois de retornar, por alterações ocorridas na DASE\* durante seu afastamento, foi vinculada à equipe que atuava na educação infantil – segmento creches.

A escolha dos sujeitos da *equipe administrativa* trouxe obstáculos diferentes que tomaram grande parte do tempo da pesquisadora. Como já pontuado no Capítulo 2, a Secretaria Municipal de Educação, no período pesquisado, teve como estratégia de preenchimento de algumas vagas a contratação mediante cargos comissionados, tendo em vista que o número de profissionais concursados

nas funções de coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais era insuficiente para o atendimento da demanda.

Neste sentido, foi verificado que, em relação aos orientadores educacionais, no período em que aconteceram as entrevistas apenas dois desta equipe eram concursados e atuavam nas escolas no período estabelecido pela pesquisa. Os demais assumiram o cargo após realização de concurso público no início de 2006 e, portanto, não poderiam contribuir com a pesquisa.

Foi verificada a possibilidade de contato com uma profissional, na ocasião também concursada, que se aposentara recentemente. Alguns contatos no sentido de localizá-la foram feitos sem, contudo, obter sucesso. Desta forma, foram convidadas a participar as duas profissionais devidamente habilitadas para o cargo que permaneciam na função no momento da entrevista.

Com relação aos coordenadores pedagógicos, o desafio foi semelhante ao enfrentado com os orientadores educacionais. A maioria dos profissionais que, no recorte temporal da pesquisa atuavam como coordenadores pedagógicos, não eram concursados e, no momento da realização das entrevistas, alguns haviam assumido o cargo de diretor e os demais haviam retornado para sala de aula como professores.

A pesquisadora precisou resolver este conflito: seria mais viável ouvir os depoimentos dos profissionais que atuavam no presente momento como diretores? Será que esta nova função interferiria nas concepções defendidas anteriormente enquanto coordenadores pedagógicos? Ou ainda, seria melhor ouvir o depoimento daqueles profissionais que voltaram a atuar como professores? Os possíveis descontentamentos gerados nesse processo de transição interfeririam nos resultados? Sem ter condições de obter estas respostas a pesquisadora optou pela escolha dos dois profissionais, um atual diretor e um atual professor.

Com relação aos diretores, a escolha foi de certa forma mais tranquila, embora no momento da entrevista um dos participantes já não atuasse neste cargo.

Ao término de todos estes conflitos, foi possível eleger os profissionais desta categoria e, em seguida, apresenta-se o perfil dos mesmos de acordo com os mesmos objetivos estipulados para a equipe técnica, ou seja, foco privilegiado à trajetória profissional.



**Tabela 7** – Formação Profissional - Equipe Administrativa.

<b>Formação Profissional</b>	<b>nº</b>	<b>%</b>
<b>Graduação</b>		
Pública	03	50
Particular	03	50
<b>Período de Formação</b>		
Década de 1970	01	17
Década de 1980	01	17
Década de 1990	04	66
<b>Pós – graduação (latu-sensu)</b>		
Nenhuma	01	17
Pública	02	33
Particular	03	50

A Tabela 7 apresenta os dados referentes à formação profissional dos sujeitos da categoria equipe administrativa. Observa-se que a conclusão dos estudos, entre os entrevistados, se equipara entre si tendo 50% concluído em instituições particulares e a outra metade em instituições públicas. Observa-se, ainda, que a maioria destes profissionais se graduou no início da década de 1990, representando 66% dos entrevistados. Os demais se graduaram na década de 1970 e 1980 representando 17% em cada período. Observa-se, pelo exposto, que a maioria dos profissionais desta categoria teve sua formação na mesma década que os profissionais da equipe técnica.

O aperfeiçoamento profissional em cursos de pós-graduação também ocupou espaço na carreira de 83% dos entrevistados. Apenas um profissional não possui pós-graduação, justificando que optou pela realização de cursos de curta duração sempre buscando se reciclar.

**Tabela 8** – Ocupação atual – Equipe Administrativa.

<b>Função atual</b>	<b>nº</b>	<b>%</b>
<b>Diretor</b>		
Diretor EMEB	01	17
Professor Ensino Médio	01	17
<b>Coordenador Pedagógico</b>		
Diretor EMEB	01	17
Professor EMEI	01	17
<b>Orientador Educacional</b>		
Orientador Educacional	02	32

A Tabela 8 apresenta os dados referentes à ocupação funcional atual dos sujeitos entrevistados. Nota-se que apenas os orientadores educacionais continuam exercendo suas funções desde o recorte temporal proposto pela pesquisadora, fato justificado pelas estratégias utilizadas pela administração municipal para o preenchimento de alguns cargos, como já sinalizado anteriormente.

**Tabela 9** – Tempo de atuação na Secretaria de Educação – Equipe Administrativa.

<b>Tempo de atuação</b>	<b>nº</b>	<b>%</b>
18 anos	01	17
15 anos	01	17
13 anos	04	66

A Tabela 9 apresenta dados referentes ao período de tempo dedicado à atuação na área da educação, mais especificamente na Secretaria Municipal de Educação de Franca. Todos os profissionais entrevistados atuam na referida secretaria há mais de dez anos, 66% o fazem há 13 anos, 17% há 15 anos e outros 17% há 18 anos.

Por se tratar de profissionais cuja formação está vinculada à área educacional, algumas pessoas desta categoria tiveram a oportunidade de exercer diferentes funções dentro da Secretaria Municipal de Educação, além do magistério.

Este é o perfil dos sujeitos que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Conhecê-lo é importante tendo em vista que seus depoimentos refletirão a compreensão acerca das questões abordadas a partir de sua visão de mundo, bem como de sua trajetória profissional vivida na área educacional e mesmo fora dela.

Após a escolha dos sujeitos a pesquisadora definiu o instrumental que ofereceu suporte a etapa de coleta de dados. Optou-se pela entrevista semi-estruturada, pois

[...] suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação. (MINAYO, 1999, p. 121).

Foram formuladas doze questões que nortearam todo o processo das entrevistas, que foram gravadas, com a permissão dos entrevistados.

O roteiro da entrevista foi entregue antes de sua realização para que todos os entrevistados já se aproximassem dos assuntos que seriam abordados. No início das entrevistas com a equipe técnica, todos os profissionais verbalizaram a dificuldade em retomar alguns aspectos questionados. As sucessivas alterações no formato do trabalho, na composição das equipes e o próprio distanciamento do trabalho, provocado a partir de 2006, estiveram entre as principais justificativas para esta dificuldade.

As entrevistas foram agendadas previamente, sendo algumas realizadas no local de trabalho do entrevistado e outras em sua residência. A definição do local do encontro foi estabelecida pelos mesmos. Transcorreram com a presença e intervenção do pesquisador e a mesma sistemática de trabalho foi adotada em todas elas.

A pesquisadora teve muita dificuldade no agendamento com os profissionais da *equipe técnica*. Com exceção dos assistentes sociais, todos os demais profissionais agendaram o encontro e, posteriormente, o desmarcaram por mais de uma vez. A justificativa para o cancelamento sempre esteve ligada a excesso de compromissos no trabalho.

Antes de iniciar a gravação, a pesquisadora, que já era conhecida de todos, esclareceu os seguintes aspectos: a relevância do presente estudo, a instituição a que está vinculada, o motivo da escolha do objeto em questão, a justificativa de escolha de cada entrevistado, o compromisso ético com a pesquisa enfatizando a garantia do sigilo em relação à identidade dos entrevistados e enfim o compromisso de retorno dos resultados aos mesmos.

Todas as entrevistas foram transcritas para que se pudesse proceder à análise dos dados. Para esta etapa optou-se por seguir os pressupostos da Análise de Conteúdo que, segundo Berelson é “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.” (apud BARDIN, 2004, p. 31).

A análise de conteúdo, que inicialmente teve sua utilização mais voltada para as pesquisas quantitativas, atualmente tem seu valor também reconhecido nas pesquisas de caráter qualitativo.

A discussão abordagem quantitativa versus abordagem qualitativa marcou um volte-face na concepção da análise de conteúdo. Na primeira metade do século XX, o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o *rigor* e, portanto, a *quantificação*. Seguidamente, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a *inferência* (variáveis inferidas a partir de variáveis de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos. (BARDIN, 2004, p. 109, grifo do autor).

Neste sentido, acredita-se que a escolha desta técnica de investigação, cujo rigor de cada procedimento metodológico exigiu muito da pesquisadora, contribuiu sobremaneira para o alcance dos resultados da pesquisa.

Segundo a Análise de Conteúdo, a análise dos dados organiza-se em três pólos cronológicos: **a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.**

A **pré-análise** “[...] tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (BARDIN, 2004, p. 89).

Esta organização dos dados da pesquisa obedece a algumas etapas e regras precisas a serem seguidas

- A *leitura flutuante*: que se constituiu no primeiro contato com os documentos analisados. Os documentos foram lidos várias vezes permitindo o surgimento das primeiras impressões e orientações da pesquisa.

- A *escolha dos documentos*: os documentos submetidos à análise foram definidos *a priori*, ou seja, todas as entrevistas realizadas junto às categorias equipe técnica e administrativa, constituindo assim o que Bardin denomina *corpus* da investigação. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. (BARDIN, 2004, p. 90).

O *corpus* desta pesquisa obedeceu a todas as regras determinadas pela autora para, enfim, proceder-se a análise propriamente dita, a saber: regras da

exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. Ao final das entrevistas e de suas transcrições a pesquisadora obteve um total de oito horas de gravação que se converteram em cento e duas páginas de depoimentos.

▪ *A formulação das hipóteses e dos objetivos:* conforme sinaliza Bardin (2004, p. 92)

[...] uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros.

As hipóteses podem ser determinadas no início do processo de pesquisa, a critério do pesquisador tendo em vista seus objetivos e procedimentos metodológicos adotados. Nesta pesquisa, os pressupostos foram determinados a priori pela pesquisadora.

▪ *A referência dos índices e a elaboração de indicadores:*

[...] se se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores. (BARDIN, 2004, p. 93).

Neste sentido, para esta análise considerou-se como índices ou categorias de análise a *identidade e a interdisciplinaridade*, que serão exploradas com maior rigor nas próximas páginas. Minayo (2004, p. 94) afirma que as categorias analíticas “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”.

Após a definição das categorias a pesquisadora partiu para a codificação do material e registro dos dados como sugere Bardin (2004, p. 94):

[...] uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. Após a Pré-análise devem ser determinadas operações: de recorte do texto em unidades comparáveis e categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.

A definição dos índices permitiu que a pesquisadora avançasse para a etapa posterior, que consistiu na codificação do material e definição de alguns temas a serem explorados.

▪ *A preparação do material:* esta etapa, anterior à análise propriamente dita, diz respeito à preparação material dos documentos a serem analisados (transcrição das entrevistas, edição e impressão dos textos suficientes para o manuseio adequado entre outras etapas que se fizerem necessárias). Na pesquisa em questão, a transcrição foi realizada logo após a realização de todas as entrevistas.

A **exploração do material** que diz respeito a outro pólo da Análise de Conteúdo “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 2004, p. 95).

É uma fase longa e, por vezes, tediosa que exige muita concentração do pesquisador que, neste momento, definirá os rumos de sua investigação.

A autora referindo-se a este momento de codificação do material afirma que

A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]. (BARDIN, 2004, p. 97).

Este processo compreende três etapas: o recorte, a enumeração e a classificação e agregação. Ao realizar o recorte necessário à análise, definiu-se para esta pesquisa a utilização do tema como unidade de registro válida. Na Análise de Conteúdo o tema é

[...] uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares. Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura [...]. (BARDIN, 2004, p. 99).

Diante destas definições, ao explorar o material foram identificados três temas, que nortearam a análise a partir das categorias definidas *a priori*:

1. **trajetória do trabalho da Equipe de Apoio**: buscou a compreensão dos sujeitos sobre a trajetória percorrida pelos profissionais na efetivação de sua ação profissional;
2. **a atuação do assistente social na equipe e na escola**: que intencionou apreender a concepção do trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais tanto do ponto de vista destes profissionais, quanto dos demais membros de sua equipe e dos sujeitos que, direta ou indiretamente, acompanharam sua atuação;
3. **o trabalho interdisciplinar**: que objetivou compreender a concepção dos sujeitos sobre o trabalho interdisciplinar desenvolvido pelos profissionais da equipe de apoio apontando seus avanços e desafios.

A partir desta definição os textos foram minuciosamente explorados na tentativa de reagrupar as informações de acordo com os temas.

## 3.2 Categorias analíticas

### 3.2.1 Identidade

A reflexão sobre a categoria identidade fez com que inicialmente se recuperasse, ainda que brevemente, conceitos e concepções filosóficas e até mesmo ideológicas sobre o que esta representou ao longo da história.

Ainda em nossos dias, presencia-se a concepção de identidade fundamentalmente pela equação “ $A = A$ , uma vez que é sempre igualdade absoluta consigo mesma, como corolário natural do fato de que o movimento é sempre exterior ao ser.” (MARTINELLI, 2001, p. 142).

Essa concepção, herdada basicamente por Parmênides (séc. VI a.C), se mantém presente com o princípio da permanência negando a existência de estruturas dinâmicas capazes de promoverem transformações. Ou seja, “[...] esvaziada de movimento, a identidade se torna convenção, representação, símbolo, pseudotipo ideal, analogia [...]” (MARTINELLI, 2001, p. 143).

Desta forma os adeptos desta forma de conceber a categoria identidade desconsideram qualquer possibilidade de movimento nas relações entre os iguais.

Kant, filósofo alemão, contestou tal fórmula afirmando que A não podia ser permanentemente igual a A. “Introduz assim o princípio da negação na concepção de identidade, o que, sem dúvida, significou um salto histórico da maior importância.” A partir de então o A pode ser visto também como o não-A transcendendo o limite da permanente igualdade. (MARTINELLI, 2001, p. 143).

Hegel avançou um pouco mais em relação a estas concepções, introduzindo o princípio da contradição, situando a identidade como “[...] campo da diversidade, da alteridade e evidenciando a plenitude de determinações reflexivas que pulsam” em seu interior. (MARTINELLI, 2001, p. 144);

Neste sentido,

[...] realizando a transição entre a filosofia antiga, clássica e moderna, Hegel introduz novos patamares para o estudo da questão, de forma tal que, no mundo contemporâneo, já vamos encontrar formulações que permitem liberá-la de reducionismos lógicos e ressonâncias metafísicas. É como categoria política, sócio-histórica, que pulsa com o tempo e o movimento, que vamos encontrar a identidade nos marcos de referência da dialética, onde a importância da categoria, em relação às práticas sociais, reside exatamente no fato de expressar a sua forma de ser e de aparecer, instituindo-se, portanto, como elemento definidor de sua participação da divisão social do trabalho e na totalidade do processo social. (MARTINELLI, 2001, p. 144-145).

Tal revisão conceitual permite hoje compreender a identidade superando a nostalgia do idêntico, aceitando outros princípios além do da permanência que, durante muito tempo, serviu para camuflar conflitos e manter a aparência de estabilidade.

A realidade social, que se apresenta na contemporaneidade, deixa evidente a necessidade de romper com estas concepções que desconsideram o movimento dinâmico da realidade, pois é “[...] com o movimento do real que temos de aprender a dialogar, e é em direção a ele que precisamos lançar nosso olhar, aguçar a nossa razão, estimular a nossa consciência crítica [...]” em busca da construção de práticas sociais repletas de significados. (MARTINELLI, 2001, p. 145).



A combinação entre igualdade e diferença em relação a si mesmo e aos outros é fruto do movimento de identidade no decorrer da vida. É nesta relação do 'eu' com 'o outro' que esta se fortalece.

Portanto pode-se dizer que a identidade está sempre se construindo num movimento dialético constante. Inúmeros fatores podem determinar seu significado que logicamente estará dentro de um contexto social, histórico, político. Ou seja, "[...] se ela é processual, pode ser transformada, não pelo rompimento dos papéis, mas abrindo-se ao outro para atualizar esses papéis e incorporar esses novos elementos na relação com o outro e consigo mesma [...]". (SAWAIA, 2001, p. 104).

É preciso considerar, ainda, outros elementos não menos importantes na construção da identidade como consciência, atividade, afetividade que fazem parte de um mesmo processo, ou seja, "[...] para se compreender o processo da identidade, não basta entender as palavras ou as ações dos sujeitos; temos que compreender seus motivos, suas emoções, enfim, a base afetiva volitiva do seu agir e pensar." (SAWAIA, 2001, p. 104).

A definição da identidade como categoria de análise partiu das inquietações sentidas no cotidiano de trabalho da pesquisadora, quanto ao papel do serviço social na Secretaria de Educação enquanto grupo de atuação em projetos específicos e também nas equipes interdisciplinares.

[...] o espaço privilegiado da intervenção profissional é o cotidiano, o 'mundo da vida', o 'todo dia' do trabalho que se revela como o ambiente no qual emergem exigências imediatas e são desenvolvidos esforços para satisfazê-las, lançando mão de diferentes meios e instrumentos. É um ambiente material e de relações no qual o profissional deve se mover 'naturalmente' com uma pretensa intimidade e confiança, sabendo manipular as coisas, os costumes e as normas que regulam os comportamentos no campo social e técnico. (BAPTISTA, 2001, p. 111, grifo do autor).

Neste dia-a-dia, cercadas pelo constante acúmulo de projetos e ações, os assistentes sociais freqüentemente se questionavam quanto à visibilidade de sua ação profissional na Secretaria de Educação. Em outros momentos se incomodavam com sua situação dentro da própria equipe interdisciplinar que se diferenciava dos demais profissionais. A compreensão sobre a identidade profissional tornou-se um desafio a ser vencido diante dos problemas vividos.

Compreendendo que “[...] como categoria histórica, a identidade se constrói no movimento da história, ao longo da caminhada da própria classe, que ao produzir sua existência, a sua vida material, produz a sua história” iniciou-se a pesquisa buscando “respostas” a algumas indagações. (MARTINELLI, 1995, p. 35).

Os assistentes sociais alicerçaram sua história na Secretaria de Educação do município de Franca e tem grande responsabilidade quanto à identidade construída pela categoria, no entanto não podem ser os únicos responsáveis por ela, pois é na relação com os demais sujeitos que a identidade também se solidifica. O homem é um ser de relações se construindo no espelho do outro, se igualando ou se diferenciando desse outro.

Para a compreensão da identidade do serviço social não bastava focar o olhar para dentro do serviço social, mas antes de tudo foi preciso desvencilhar as apreensões externas à categoria. Ou seja, ouvir, compreender o que pensam os outros sobre o serviço social na área educacional.

Ao se reportar à prática profissional do assistente social, conseqüentemente abordou-se a atuação da equipe de especialistas da Secretaria Municipal de Educação, denominada Equipe de Apoio, tendo em vista que a maioria dos projetos desenvolvidos durante o recorte temporal proposto pela pesquisa tinha caráter interdisciplinar.

Portanto, à luz desta categoria analítica e de posse da matéria-prima construída pelos depoimentos dos sujeitos entrevistados pretende-se, neste momento, apresentar o resultado obtido após todo este percurso metodológico.

### *3.2.1.1 A trajetória do trabalho da Equipe de Apoio*

A compreensão dos sujeitos entrevistados sobre a trajetória do trabalho da equipe de apoio trouxe dados significativos sobre este tema. Os depoimentos pontuaram aspectos importantes sobre o contexto geral do trabalho, apresentando também os desafios ao estar do “lado de fora” da escola e o que mudou a partir da inserção dos profissionais na estrutura física das unidades escolares.

De modo geral, tanto equipe técnica quanto administrativa reconheceram que esta trajetória foi construída por muitas lutas e conflitos e nem por isso deixou de oportunizar grandes conquistas.

O trabalho desenvolvido foi considerado inovador por grande parte dos entrevistados e as sucessivas mudanças político-administrativas apontadas como o principal aspecto negativo do trabalho.

Foi uma trajetória de muitas lutas, conquistas, muitos avanços. Acho que a gente conseguiu muita coisa em um trabalho que não existia e passou a fazer parte do contexto da escola. No começo foi um trabalho difícil porque não sabiam direito qual o nosso papel, que projetos a gente ia desenvolver [...]. (Assistente Social).

Eu acho que nós fomos conquistando aos pouquinhos, bem devagar. Mostrando que estávamos ali para somar com eles, para ajudar e contribuir com a escola. (Psicólogo).

Foi um período que passou por muitas mudanças (de prefeito, de profissionais, de foco de trabalho) que prejudicavam muito o andamento das coisas. Vocês chegavam com uma proposta, a gente comprava a idéia, fazia o que era preciso para o negócio andar. De repente a secretaria reunia vocês e mudava tudo [...] (Coordenador Pedagógico).

A chegada dos profissionais na escola, principalmente quando ainda estavam do “lado de fora”, foi apontada por vários sujeitos como um momento de sensações distintas. Se por um lado a escola há tempos esperasse por um suporte especializado para auxiliar em suas dificuldades, por outro a presença da equipe às vezes gerava insatisfação e desconfiança.

Os profissionais da equipe de apoio relatam a resistência e desconfiança percebida por parte de alguns professores quanto aos projetos realizados.

Eu acho que quando a equipe chegou na escola, primeiro do lado de fora e mesmo depois que já estava lá dentro, passou por um período muito difícil. A escola via a equipe como se estivesse a serviço da Secretaria, que estava lá para verificar as falhas da escola, como a direção conduzia os problemas, como é que os professores lidavam com suas dificuldades em sala de aula para depois informar à Secretaria. Na minha escola tinha professor ‘que olhava torto’, que não aceitava muito a intervenção, que omitia informações sobre sua sala com medo de se expor. (Pedagogo).

Achavam que estávamos ali para espionar. É lógico que não era essa nossa função, mas às vezes a própria Secretaria estimulava essa percepção. A equipe nunca se prestou a esse papel. (Psicólogo).

A gente sempre tentou, através do nosso trabalho, mostrar a importância do que estava propondo e com isso, com o passar do tempo, tentando ganhar a confiança, mostrando que a intenção não era essa, conseguiu mudar um pouquinho isso, mas com dificuldade. Não foi fácil esta aceitação por parte da escola, teve momento que a gente pensava estar progredindo, em outros achava que tinha voltado atrás, que eles não estavam entendendo [...] foi uma construção mesmo. (Assistente Social).

Como todo início de trabalho é difícil, não foi diferente com a equipe. Nós éramos daqui da Secretaria e ficávamos alguns dias na escola. Nessa situação éramos vistos como observadores, como se apontássemos os erros. As vezes você tinha alguma colocação a fazer e a escola via assim: ta observando, ta apontando o erro. Tinha aquele medo que trouxéssemos isso para a secretaria e, na verdade não éramos vistos como que fazendo parte da equipe escolar, e qualquer opinião, mesmo que pontuando outras formas de lidar com aquela situação, talvez mais adequada, a escola rejeitava. (Assistente Social).

É importante destacar o ponto de vista da equipe administrativa quanto a este momento vivenciado pelos profissionais. Nota-se, na fala da equipe de apoio, o quanto foi difícil sua inserção no ambiente escolar e como a preocupação, por parte da escola em expor suas fragilidades, dificultou a aproximação dos profissionais.

No começo foi muito difícil. A escola queria os atendimentos da equipe, de repente a Secretaria manda a equipe só uns dias na escola. Aí a equipe começa a trabalhar e propõe outros projetos, mas o professor quer os atendimentos. Nós, precisando dar conta de uma série de problemas novos, pois as escolas de fundamental eram novidade para a maioria dos diretores. Era muita novidade! (Diretor).

Eu me lembro que no começo havia muito receio de abrir os problemas para a equipe. A direção tinha medo de que os problemas chegassem na Secretaria e que isso gerasse desconfiança quanto à competência da escola. Tinha coordenador que dizia nas nossas reuniões: 'se me perguntam, eu digo que não tenho problema. Elas (a equipe) vão resolver alguma coisa? Tem que estar na escola todo dia pra ver como é que é [...]. (Coordenador Pedagógico).

Os sujeitos descrevem, também, alguns aspectos quanto ao início da atuação da equipe de apoio junto ao ensino fundamental, que se deu mediante a implantação dos NAIPs. Na ocasião, os profissionais permaneciam em imóveis alugados próximos às unidades escolares. Muitos apontam o fato de estar do lado de fora como um fator dificultador para o desenvolvimento e o sucesso do trabalho. A falta de estrutura adequada e a impossibilidade de se inserir completamente no contexto escolar também foram desafios destacados.

---

Na época em que estivemos fora da escola foi meio complicado, atendíamos os alunos no NAIP, mas não conseguíamos o envolvimento da escola. (Psicólogo).

Naquele momento a equipe não tinha outra escolha. Sabia que precisava ficar mais perto do aluno, do professor, da escola de um modo geral. O NAIP de certa forma provocou isso, não da maneira mais adequada, mas da forma que foi possível. (Pedagogo).

Acho que quando a gente começou, o fato de estar do lado de fora foi um fator que dificultou muito nosso trabalho. Por ser um trabalho novo, ainda estava do lado de fora, a gente não se incluía naquela dinâmica, naquela rotina da escola, isso era muito complicado [...] (Assistente.Social).

Quando vocês foram para aquelas casas perto da escola acho que ficou mais fácil o contato porque antes tínhamos que ir até o Champagnat, ou falar por telefone, que sempre estava ocupado. Ali no bairro, sempre que eu precisava dava uma saidinha e ia lá. Foram estes primeiros contatos que ajudaram a aproximar da equipe, pois antes era mais difícil. Mas melhorou ainda mais quando vocês vieram para a escola. (Orientador Educacional).

Logo que a equipe foi para o bairro, nós discutíamos na escola que precisávamos pressionar a Secretaria para deixar vocês na escola. Teve diretor que ofereceu sua sala para instalar a equipe pois a falta de espaço físico era a desculpa dada por muitos colegas para não aceitar a equipe. Na verdade as escolas não tinham salas disponíveis mesmo, mas se não déssemos um empurrãozinho nunca teríamos a equipe lá dentro. (Diretor).

Ao se inserir dentro das estruturas físicas das unidades escolares, os sujeitos perceberam avanços significativos no trabalho. No entanto, até que estes fossem alcançados os profissionais percorreram um caminho bastante árduo.

Os relatos demonstram que, a princípio, tanto a equipe de apoio quanto os profissionais da escola não tinham muita clareza quanto ao que podiam e deveriam fazer. Foi uma construção realizada aos poucos e com muitos contratemplos, o que não impedia a preocupação com a qualidade do trabalho.

A atuação desta equipe foi construída “sem modelos a seguir”, buscando em cada projeto a melhor forma possível de executá-lo. Enfrentou com coragem e determinação profissional o desafio desse pioneirismo.

Quando a equipe foi para a escola, as coisas começaram a melhorar. O relacionamento pessoal melhorou a qualidade do trabalho também. A gente teve mais liberdade de sugerir projetos, de dividir os problemas da escola com equipe, foi muito importante. (Coordenador Pedagógico).

A gente teve um processo de crescimento, quando a gente estava em uma escola só, mesmo estando com mais um profissional apenas na equipe. A

---

gente podia ver a escola ali, no seu dia-a-dia. Talvez, faltou termos consciência do que podíamos fazer. Contribuir no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, eu não consigo perceber que naquela época podíamos fazer isso [...] porque era uma conquista diária. (Assistente Social).

As sucessivas mudanças, provocadas tanto pelo volume de trabalho quanto pela falta de direcionamento da Secretaria Municipal de Educação, apareceram como fator de grande dificuldade para o desenvolvimento dos projetos. O desgaste no relacionamento dos profissionais com os gestores municipais também ficou evidente na fala de vários sujeitos.

Os relatos demonstraram claramente um período de grande turbulência que fatalmente desestabilizava a equipe de maneira geral. De um lado sentiam as incertezas e alterações propostas pelos gestores; do outro lado, na escola, enfrentavam o desafio de consolidar sua atuação enfrentando as mais diversas formas de resistência.

No entanto, o que se observou mediante os depoimentos é que ao reviver estes momentos vários sujeitos avaliaram que no período em questão existiram grandes conflitos que não poderiam ser desconsiderados. No entanto, acreditam que este foi o período em que o trabalho da equipe avançou muito em qualidade.

As mudanças constantes interferiam diretamente no trabalho dificultando avaliar adequadamente o impacto dessa ação. O monitoramento era tarefa praticamente impossível de realizar, até pelo pouco tempo de existência dos projetos, o que não invalida a importância do trabalho realizado.

Fica evidente, também, o quanto a ausência de um planejamento mais estratégico deixou um sentimento de insegurança nos profissionais. Na caracterização do trabalho foi perceptível a significativa contribuição que estes profissionais ofereceram aos projetos e à escola de um modo geral.

A criação dos projetos sempre partiu das necessidades percebidas na atuação no cotidiano das escolas municipais o que não pode ser visto como fator negativo, pois é preciso se considerar a realidade em que as ações são realizadas. O que talvez tenha deixado este sentimento de “ausência de clareza” é o fato de que os conflitos, entre equipe de apoio e gestores, por muito tempo dificultaram o diálogo aumentando a distância entre eles.

A equipe diante da necessidade de manter o trabalho foi atuando da melhor maneira que era possível em cada momento, mas sentia falta de um respaldo maior que só aconteceu a partir do momento em que a DASE\* foi extinta.

Eu penso que eles não tinham clareza sobre o nosso trabalho, tinha esta questão da mudança de administração que chega querendo fazer tudo diferente do que o anterior fez. Chegaram a falar de trabalho de primeiro mundo, que pra nossa realidade o trabalho da equipe de apoio não era adequado, que não era isso que eles queriam. Então eu acho que a gente ficou 'nas mãos deles' nesse sentido porque eles não tinham claro o que eles queriam e no princípio não aceitavam a opinião da equipe. (Pedagogo).

Acho que não teve momentos de calma, às vezes teve momentos mais tranquilos, nem sei se foram nos momentos em que a equipe às vezes "abaixou a cabeça" para fazer o que eles estavam pedindo e por isso deixavam a equipe um pouco quieta. Éramos um grupo determinado, alguns gestores chegaram a dizer: "não vamos conversar com a equipe porque aquele é um grupo muito articulado, questionam demais...". A equipe brigava muito por aquilo que ela acreditava e se posicionava às vezes com a mesma determinação que os gestores e isso os incomodavam. (Psicólogo).

A gente teve tudo isso, mas acho que no final a gente sempre conseguiu fazer aquilo que queria. Momentos em que tivemos que sair da escola, que acharam que iam acabar com o trabalho da escola; a equipe foi lá 'bateu o pé', mostrou a importância e trouxe a comunidade escolar a nosso favor, os pais fizeram um abaixo assinado pra equipe não sair da escola, então eu acho que eles tentaram, mas a equipe de certa forma conseguiu mostrar a importância do trabalho. Eles podiam até não entender a dimensão daquilo que a equipe estava fazendo, mas a equipe em alguns momentos contou muito com a direção da escola que estava lá no dia-a-dia e percebia o valor do que estávamos fazendo. Então eles viam e davam esse apoio, se manifestavam, apoiavam a equipe. No momento em que eles deram certa abertura pra gente trabalhar, com pouquinho mais de tranquilidade, aí a equipe avançou muito, a gente realmente conseguiu fazer coisas que deram muito prazer e muito retorno à escola. Foi uma roda gigante, ora a equipe estava em cima, ora embaixo; avançava, brigava, puxava a população pra ajudar, então nestes dois lados a equipe cresceu muito, mas brigou muito por aquilo que queria. (Assistente Social).

A Secretaria não tinha clareza quanto ao trabalho que ela queria que a equipe desenvolvesse na escola, a princípio nem a própria equipe tinha essa certeza. E nem mesmo tinha a dimensão daquilo que a gente fazia, que o que era feito poderia interferir positivamente na aprendizagem das crianças. A visão de que a escola é o professor. A equipe interferia sim no processo de aprendizagem, mas como a gente podia monitorar isso, avaliar isso? Quando a gente teve possibilidade de fazer o Projeto Alicerce, se tivesse conseguido dar continuidade ao trabalho com as mesmas salas no ano seguinte eu acho que a gente poderia ter mostrado que o trabalho fazia diferença. (Assistente Social).

A escola também enfrentava momentos de insegurança e incertezas, pois as novas exigências provocadas pela LDB, a adoção do Sistema de Progressão Continuada e a cobrança quanto ao sucesso escolar dos alunos geravam momentos de muitos conflitos no interior da mesma.

A equipe gestora das escolas já tinha que administrar tais conflitos, o que muitas vezes fazia com que ora ignorasse os problemas vividos pela equipe ora assumisse junto com ela suas lutas.

As constantes alterações, tanto em relação aos profissionais quanto aos projetos da equipe, com o tempo contribuíram para que muitos profissionais da escola se posicionassem descrentes quanto a real efetivação do que era proposto pela equipe. Os depoimentos dos sujeitos respaldaram estas considerações.

Quando eu assumi a coordenação pedagógica em minha escola a Secretaria fez a maior propaganda de que teria uma equipe na escola para ajudar e que ela própria daria todo o suporte necessário ao coordenador. Na prática o que acontecia? Vocês da equipe tinham propostas excelentes, arregaçavam as mangas e faziam o que tinha que ser feito. Só que com aquele monte de escola tinham que se dividir e aí como davam conta? Não davam! Aí o professor usava estas promessas a seu favor e tudo que a gente ia falar se queixavam que não tinham suporte. Não era verdade, mas eles queriam mais, queriam a equipe para a escola e a Secretaria não entendia isso. (Coordenador Pedagógico).

A equipe fazia um belo trabalho, pena que não podia ficar mais tempo na escola. Os problemas chegavam e cadê a equipe? Eu sei que nem tudo era problema da equipe, mas a gente se sentia mais segura para intervir em alguns casos com o apoio da equipe. (Orientador Educacional).

A escola sabia que o trabalho era importante, mas todo ano mudava alguma coisa, era difícil saber como seria no outro ano. Nas reuniões, cada diretor defendia o seu lado, queria a equipe só pra ele, pedia pra aumentar o número de profissionais, outros pediam para mandar um profissional pra cada escola, aí o outro não aceitava, virava uma confusão. (Diretor).

Apesar destes aspectos políticos e administrativos interferirem sobremaneira na atuação cotidiana, tanto equipe técnica quanto equipe administrativa identificaram aspectos positivos do trabalho. A importância de uma equipe de especialistas, no dia-a-dia das escolas, foi unânime nos depoimentos e a dimensão de algumas ações desenvolvidas pelos profissionais reforçou este posicionamento.

Ao se referirem aos projetos desenvolvidos que trouxeram maiores contribuições para as unidades escolares, entre os profissionais da equipe técnica o



Projeto Alicerce apareceu em todos os depoimentos. O projeto de Orientação Sexual também foi citado por vários sujeitos, além do Projeto Suporte.

O Alicerce foi um projeto inovador. A gente nunca tinha passado por esta experiência de estar dentro da sala de aula com crianças de 1ª série, levando de uma forma lúdica e prazerosa para a criança a reflexão sobre o comportamento dela, sobre as ações, o que podia fazer diferente, que existia outra maneira de lidar com alguns sentimentos como raiva, tristeza, saudade, alegria. (Assistente Social).

No Alicerce a criança foi estimulada a pensar que podia substituir a agressão física por outras formas de agir (pedir ajuda a um adulto, conversar com o colega, sair de perto, por exemplo). Estas atitudes foram incorporadas pelas crianças com tanta seriedade que os conflitos em salas de aula e no próprio recreio diminuíram muito. (Psicólogo).

O Projeto de Orientação Sexual trouxe para as crianças a oportunidade de conversar sobre esse assunto, que inquieta essa fase da pré-adolescência. A forma como a gente conduzia os assuntos, aquelas dinâmicas que a gente utilizava, facilitavam também para que as crianças sentissem abertura para se colocar, fortalecendo o vínculo [...]. (Assistente Social).

Eu falaria de vários projetos, mas agora gostaria de falar do Suporte. Acho que ele foi um projeto ousado da equipe que pela primeira vez estimulou que a escola pensasse de fato e não só no discurso sobre a questão da recuperação paralela, substituindo o antigo reforço. Acho que muitas coisas só mudaram a partir da iniciativa da equipe e para a nós da pedagogia foi um avanço muito grande. (Pedagoga).

A equipe administrativa também reconheceu o Projeto Alicerce e o de Orientação Sexual como positivos. Evidenciou-se o quanto o primeiro contribuiu positivamente na melhoria da convivência social entre as crianças. Alguns sujeitos afirmaram que os problemas de comportamento que geravam constantes brigas e desentendimento no horário de recreio, a partir do Projeto Alicerce, cessaram consideravelmente.

No entanto, diferentemente da equipe técnica que valorizou bastante os projetos de caráter preventivo, vários sujeitos da categoria equipe administrativa elegeram o projeto de atendimento psicopedagógico como uma das ações mais importantes.

A equipe sempre desenvolveu projetos de muita qualidade. Havia um cuidado especial em cada detalhe, eu poderia falar de vários que me agradavam muito como o de sexualidade, as orientações às famílias e aos professores e principalmente os atendimentos das crianças. A gente sabe que não pode só pensar nos atendimentos, mas no dia-a-dia o suporte que este trabalho dá a escola de modo geral é muito importante. É incrível como o professor fica mais tranquilo [...]. (Orientador Educacional).

---

Eu gostava muito daquele projeto que começou com a classe de aceleração. Nossa foi um sufoco concluir aquele ano! Quantos problemas tinham aqueles alunos. A equipe abraçou o projeto com muita coragem e no final o resultado foi muito bom. (Diretor).

O atendimento das crianças sempre deu muito resultado, pena que não dava para conciliar tudo. Eu acho que se a equipe tivesse condição de desenvolver os projetos e ainda garantir o atendimento daqueles alunos mais problemáticos seria ótimo. (Coordenador Pedagógico).

Enfim, a trajetória do trabalho desenvolvido pela equipe de apoio foi muito valorizada, tanto pelos profissionais da categoria equipe técnica quanto da administrativa. Os depoimentos trouxeram, com muita propriedade, os limites enfrentados para concretizar a ação cotidiana. A equipe administrativa demonstrou sensibilidade para a atuação dos especialistas e os relatos das duas categorias evidenciam que com todos os desafios enfrentados o foco dos profissionais da equipe de apoio sempre esteve predominantemente em seu trabalho. As constantes lutas travadas sempre tiveram como alvo a defesa de um trabalho de qualidade respeitando os direitos e necessidades da comunidade escolar.

### *3.2.1.2 A atuação do assistente social na equipe e na escola*

Os depoimentos dos entrevistados resultaram na definição deste outro tema imprescindível para a compreensão da identidade construída pelos assistentes sociais da Secretaria de Educação do município de Franca.

De maneira geral, os sujeitos reconheceram a importância do assistente social tanto no que diz respeito ao trabalho na equipe interdisciplinar quanto na escola. No entanto, as informações oferecidas pelos assistentes sociais mostraram, novamente, a grande dificuldade enfrentada por estes profissionais ao estarem inseridos nas equipes com carga horária diferenciada dos demais membros das mesmas.

Os assistentes sociais manifestaram o sentimento de prejuízo em relação aos demais colegas. Relataram que, da forma como o trabalho era organizado, não vivenciavam o dia-a-dia da escola, não participando de momentos importantes.

Os demais membros da equipe permaneciam na escola o tempo todo e tinham estas oportunidades. Sempre estavam presentes quando solicitados e tinham suas atenções voltadas exclusivamente para as questões da escola, conseguindo desenvolver projetos de atuação específica nos momentos em que o assistente social estava atuando na equipe de serviço social da Secretaria de Educação.

O assistente social, por sua vez, realizava seus projetos específicos na Secretaria de Educação, alguns destes para público alvo diferente como o Programa Adote um Universitário, por exemplo. Neste sentido, a escola, de maneira geral, ficava distante desta intervenção. Na opinião desta categoria isso dificultou a compreensão sobre seu papel na escola. As demandas apresentadas a ele, muitas vezes, diziam respeito a questões sociais de alta complexidade e difícil solução em curto espaço de tempo. Esses fatores também contribuíam para o sentimento de descrença por parte de professores, que resistiam em encaminhar os problemas ao profissional com a crença de que pouco ou nada adiantaria.

De certa forma, estes aspectos foram favoráveis para que, com o passar do tempo, a escola reconhecesse e valorizasse o trabalho dos pedagogos. Muitos profissionais assumiam o papel de “braço direito” da coordenação pedagógica e da direção. Este profissional, na prática, fazia tudo o que o assistente social também fazia – projetos de equipe – e ainda oferecia o suporte necessário à escola. O assistente social se desdobrava para dar conta de todos os projetos, mas sentia a necessidade de desenvolver projetos específicos na escola, como os demais colegas de equipe.

Os assistentes sociais descreveram a sensação de sempre estar “correndo atrás do prejuízo”, pois tinham sua atenção voltada para focos de trabalhos diferentes, ao mesmo tempo, em equipes de trabalho também diferentes. Alguns dias da semana compunham equipes específicas e atuavam nos projetos da Secretaria de Educação, em outros faziam parte da equipe de apoio que já estavam na escola desenvolvendo seus projetos. Era uma situação muito desconfortável.

Na medida em que a gente não conseguia acompanhar o cotidiano escolar, as coisas aconteciam e precisavam de intervenção na hora. Aí os outros profissionais que lá ficavam o tempo todo realizavam estas intervenções sem a presença do assistente social, dando assim uma impressão de que o assistente social era assim dispensável em alguns momentos. (Assistente Social).

---

Os outros profissionais tinham oportunidade de mostrar o trabalho específico na escola, o serviço social na Secretaria. Esse trabalho específico que a gente poderia desenvolver na escola e que tinha espaço pra isso, a gente não conseguia por conta do acúmulo de trabalho. A gente tinha um tempo menor na escola, desenvolvia o mesmo número de atividades que o profissional que permanecia o tempo todo lá. A gente ficava em certa desvantagem e o trabalho nosso na Secretaria até o final do primeiro semestre é muito desgastante por conta principalmente do Adote. As meninas que ficavam lá na escola tinham tempo de fazer outras coisas e a gente tinha que dar conta daquilo tudo e não tinha como fazer mais nada além do trabalho interdisciplinar. (Assistente Social).

Os demais profissionais da equipe técnica também compartilharam da opinião dos assistentes sociais quanto às dificuldades de atuar em equipes diferentes. Para este grupo, o assistente social era importante na equipe, no entanto a necessidade de se ausentar da equipe para o atendimento dos projetos sociais da secretaria contribuía para que, em vários momentos, a intervenção destes profissionais em questões pertinentes a toda equipe fosse realizada na sua ausência, ou seja, os fatos aconteciam e o assistente social tomava conhecimento pelo relato dos colegas.

A gente sabe que naquele momento não tinha outro jeito, mas não era fácil. As assistentes sociais se ausentavam para ir atender ao adote, por exemplo, mas a escola estava fervendo, o que a gente podia fazer? Tinha que atender, né? (Psicólogo).

É claro que a gente sentia a falta do assistente social. Em algumas questões o ponto de vista dele era muito importante. A visão que o assistente social tem da família ajudava muito a equipe. (Pedagogo).

A equipe administrativa também demonstrou o reconhecimento quanto ao trabalho do assistente social, principalmente em questões mais pontuais como o atendimento e acompanhamento de algumas famílias. Em todos os depoimentos surgiram apontamentos quanto a estes aspectos. Ficou evidente que para eles o assistente social tem papel fundamental na intervenção junto a famílias empobrecidas e em algumas expressões da questão social como violência doméstica, alcoolismo, drogas, prostituição infantil.

A ausência do profissional o tempo todo na escola também foi apontada como um fator negativo para o desenvolvimento do trabalho e a falta de recursos financeiros para auxiliar estas famílias com dificuldade, também foi citado.

O assistente social é muito importante na escola, ele contribui muito para acompanhar algumas famílias com dificuldades. Na equipe ele tinha muito a contribuir. Quando eu encaminhava uma mãe para a assistente social era porque já tinha tentado de tudo o que estava ao meu alcance. Em algumas vezes eram mães difíceis de lidar, mas a ação do assistente social contribuía para mudar algumas coisas. (Orientador Educacional).

Pena que a gente não tinha assistente social todo dia, e quando ele estava na escola tinha os projetos, era muito sobrecarregado. Além do mais, ela não tinha recursos, sempre encaminhava para outras secretarias. Muitas vezes conseguia o que solicitava, mas nem sempre dava certo. (Diretor).

Eu acho que o assistente social, assim como o psicólogo e o pedagogo complementam o trabalho da escola. É ilusão achar que vamos dar conta de tudo sozinhos. Por mais que a gente trabalhe direitinho sempre ficam umas lacunas, e é nelas que estes profissionais vão nos ajudar. (Coordenador Pedagógico).

Ultimamente tem aparecido com muita frequência problemas sérios de alunos com problemas sociais graves. Hoje não tem só o problema da pobreza, tem as drogas, a violência, a prostituição. Essas coisas a gente não via antes em escolas de fundamental. Isso ia aparecer lá no final quando os alunos já estavam quase terminando a 8ª série. E eu penso que o assistente social pode ajudar muito nestas questões. (Diretor).

Quanto à atuação na escola, os sujeitos demonstraram a compreensão sobre importantes frentes de atuação em que o assistente social pode se inserir. As duas categorias apontaram o trabalho com a família como uma ação importante para o assistente social, tanto na perspectiva da aproximação entre família e escola quanto a esclarecimentos sobre questões dos direitos e de cidadania. No entanto, outras demandas foram apresentadas como, por exemplo: oficinas para crianças tanto em sala de aula como extra-aula sobre temas sociais, cursos e oficinas para professores, ações que contribuam para a melhoria do relacionamento interpessoal e grupal.

O ambiente escolar é muito rico, ele traz as questões que a comunidade ali em torno da escola sofre. Estas questões vão rebater lá dentro da escola. Então eu acho que é um campo, que eu particularmente gosto muito, porque sei que lá a gente pode fazer diferença. (Assistente Social).

O assistente social pode intervir através de um trabalho sócio-educativo junto às famílias com temas pertinentes e necessários a cada realidade apresentada e isso pode favorecer para melhor integração família – escola. Também tem como proporcionar discussões a respeito de seus direitos, conquistando uma maior participação no processo de ensino – aprendizagem na escola, trabalhando relações interpessoais e grupais, pode incrementar outras ações também que envolvam a organização da

---

comunidade escolar e isso é uma coisa que a gente não fez [...] (Assistente Social).

O assistente social como os demais membros da equipe podem atuar em várias ações dentro da escola como, por exemplo, com a família através dos grupos e dos atendimentos individuais, em projetos para os professores, para os funcionários, enfim a escola oferece uma série de oportunidades, cabe ao profissional ter condições de desenvolver. (Psicólogo).

Eu vejo o assistente social muito voltado ao trabalho com as famílias. Nossas escolas precisam de profissionais para ajudar no trabalho com os pais que é uma tarefa muito difícil. Hoje muitos pais pensam na escola como um lugar para deixar seu filho para eles poderem trabalhar. Só isso. Não existe mais aquele compromisso com a escola. Tem pais que não sabem sequer o nome da professora de seu filho ou mesmo a série que ele frequenta. É claro que tem outras coisas que ele pode fazer, mas se conseguisse atuar junto a estas famílias mais difíceis já seria um ótimo trabalho. (Diretor.)

Eu penso que o serviço social assim como os demais membros da equipe de apoio tem condições de atuar em projetos em todos os setores da escola: funcionários da área administrativa, professores, pais e alunos e foi isso que nós sempre fizemos. No começo eu tinha uma visão errada do assistente social. Via com mais facilidade o papel do pedagogo, mas com o tempo fui percebendo a contribuição do assistente social e hoje sei de sua importância. (Psicólogo).

O assistente social pode contribuir junto às famílias com problemas de violência, drogas, higiene. Estes problemas a gente não tem competência para resolver, além disso, tem que fazer de tudo para que estes alunos de certa forma problemáticos permaneçam na escola. (Coordenador Pedagógico).

Embora, em outros momentos da entrevista, alguns profissionais tenham apontado a importância do profissional de serviço social na dimensão do planejamento e de projetos de caráter preventivo, o principal foco apontado ainda foi o curativo.

Poucos depoimentos trouxeram algum questionamento quanto à incapacidade da escola em lidar com as mudanças ocorridas na sociedade, de um modo geral, que provocaram alterações na instituição familiar. Estas alterações, conseqüentemente, exigirão intervenções diferenciadas e mudanças de concepções já cristalizadas. Neste sentido, não só as famílias precisarão compreender o valor da escola na vida de seus filhos, mas a escola também precisará rever alguns valores.

Na escola hoje em dia temos que nos preocupar com outras coisas além da aprendizagem da leitura e da escrita. Concordo com isso, mas às vezes vejo que estamos assumindo outras coisas que não nos compete e fica difícil fazer com qualidade aquilo que não sabemos direito. Tudo hoje

---

desemboca na escola, o aluno tem sempre razão, o professor vive insatisfeito, e nós da gestão temos que dar as respostas que a Secretaria quer. (Coordenador Pedagógico).

Eu acho que a presença da equipe na escola contribuiu em alguns momentos para quebrar alguns preconceitos. Eu me lembro quando a assistente social fazia a reunião de pais no final da tarde, era um transtorno porque alguns funcionários ficavam irritados com aquele entra e sai de gente, menino correndo no pátio, professor reclamando que estavam na porta da sala. Ou seja, é difícil propor coisas novas sem causar certo incomodo né? Mas o resultado era importante para aqueles alunos que os pais participavam e no outro dia chegavam me contando que a mãe tinha ido à reunião. Pais que quase não iam à escola freqüentavam as reuniões do projeto. (Orientador Educacional).

A escola muitas vezes rejeitava algum projeto da equipe, pois o que ela queria mesmo era o atendimento das crianças. Quando a gente propunha repensar algumas posturas nem sempre éramos aceitas. Mas felizmente a gente pode contar com o apoio de alguns diretores que abraçaram o trabalho e favoreceram para que tudo acontecesse. (Psicólogo).

Os entrevistados valorizaram o profissional de serviço social reconhecendo sua capacidade interventiva neste espaço sócio-ocupacional. As reflexões da atuação específica do assistente social conduziram a pesquisadora ao último tema que disse respeito ao trabalho interdisciplinar.

### 3.2.2 Interdisciplinaridade

A questão da interdisciplinaridade se tornou tema de discussão na atualidade, tanto na esfera acadêmica quanto no universo do cotidiano profissional. Dada a complexidade do mundo moderno, evidenciou-se a necessidade de construção de conhecimentos e práticas profissionais capazes de transcender a visões unilaterais.

A princípio, a discussão sobre o tema interdisciplinaridade ficou envolvido a conceituações de ordem semânticas. Questionou-se sobre o que seria a “multi”, a “inter”, a “pluri” e a “transdisciplinaridade”. Atualmente é possível perceber o avanço em relação a estes conflitos conceituais e a preocupação está mais centrada na efetivação de propostas de caráter interdisciplinares.

Conceituar com precisão o que é interdisciplinaridade é um desafio. A apreensão do conceito elaborado por Severino afirma que “[...] ela diz respeito fundamentalmente, a uma tentativa de unidade do Saber, esteja ele posto em ação no ensino, na pesquisa ou na prática social.” (apud SÁ, 1995, p. 12).

Interdisciplinaridade pode ser compreendida ainda como “[...] o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão e exploração de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade.” (ETGES apud MARTINELLI, 2001, p. 157).

Neste sentido, “[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas.” (FAZENDA, 1997, p. 17).

A garantia da união entre diversas áreas do saber na busca de uma visão mais totalitária envolve outros fatores, além da compreensão sobre sua importância e necessidade. É na relação entre as pessoas que os projetos interdisciplinares ganharão formato, relação esta nem sempre tranqüila.

Realizar uma intervenção profissional inserido em uma equipe interdisciplinar é um desafio diário, tendo em vista as particularidades dessa ação. Existem diversos fatores de cunho pessoal, profissional e afetivo que influenciam esta prática. “O projeto interdisciplinar surge às vezes de um (aquele que já possuía em si a atitude interdisciplinar) e se contamina para outros e para o grupo.” (FAZENDA, 1997, p. 18).

Para compreendermos a dimensão da atuação interdisciplinar é preciso ter clareza de que

[...] no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (FAZENDA, 1997, p. 17).

Neste sentido, pode-se compreender a complexidade de tal proposta, tendo em vista que envolve compreensão ideológica, mas acima de tudo exige o envolvimento pessoal de todos os membros do grupo, projeto ou equipe. A atuação



interdisciplinar jamais poderá ser imposta, devendo surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente ao trabalho que se irá desenvolver.

Se o trabalho prático visando tornar as condições concretas de existência dos homens mais adequadas, de todos os pontos de vista, está fundamentado numa concepção articulada, construída mediante a contribuição de conhecimentos empíricos ou teóricos, não se reduzindo a puro ativismo espontaneísta, então é obvio que este trabalho deve levar em conta a complementaridade de todos os elementos envolvidos (SÁ, 1995, p. 19).

E, para se considerar as percepções e concepções dos diversos sujeitos, são necessárias posturas profissionais pautadas no respeito mútuo e compromisso ético.

Com todos os obstáculos que se colocam diariamente a esta ação, é necessário valorizar a sua importância na busca de uma atuação profissional mais rica em significados, tanto para os profissionais quanto para os usuários.

É preciso ter clareza que “[...] o homem é uma unidade que só pode ser apreendida numa abordagem sintetizadora e nunca mediante uma acumulação de visões parciais.” (SÁ, 1995, p. 17).

### *3.2.2.1 O trabalho interdisciplinar*

O trabalho desenvolvido pelos profissionais da equipe de apoio, no recorte temporal proposto por esta pesquisa, tem uma grande contribuição a oferecer àqueles que se interessarem por esta temática. Os depoimentos dos sujeitos evidenciaram a compreensão dos mesmos quanto ao trabalho interdisciplinar.

Vários entrevistados apontaram a ampliação de conhecimento, a possibilidade de troca de experiências e o crescimento individual e grupal como fatores importantes do trabalho interdisciplinar.

Eu acho que é muito rico, que foi uma época de muito aprendizado. Eu já cheguei na Secretaria inserida nesta proposta e ela trouxe muitos ganhos, ampliou nosso conhecimento, passamos a compreender um pouquinho as outras áreas, a contribuir também com as outras áreas. O trabalho interdisciplinar traz estas trocas, querendo ou não você se envolve com a outra área porque você tem que lidar com os outros profissionais. (Assistente Social).

Foi um trabalho muito interessante e rico e trouxe muitos ganhos pra gente, porque permitiu ampliar mesmo os conhecimentos e conhecer outras experiências. (Assistente Social).

O conhecimento que adquiri na equipe de apoio, acho que nem com mais quatro anos de faculdade eu conseguiria. Foi muito importante, eu aprendi mais da minha própria área e também de outras. Não tem comparação com outras propostas, a gente cresce mesmo. (Pedagoga).

É um trabalho muito rico, não é fácil, mas é riquíssimo. Eu aprendi muito, quando olho pra minha trajetória profissional tenho certeza que ela seria outra sem esta experiência na equipe de apoio. (Psicóloga).

O trabalho interdisciplinar é muito importante. A escola vive este dilema de atuar de forma integrada, ainda é muito difícil para o professor conseguir isso. E, muitas vezes, ele não compreende mesmo. (Diretor).

Na escola, embora a gente tente trabalhar de forma interdisciplinar – dentro dos diferentes papéis – diretor, coordenador, orientador, professor, etc. – ainda é muito difícil. É cada um fazendo o que lhe cabe, às vezes a ação de um interfere na do outro e é difícil o diálogo. Eu sinto muito isso. (Orientador Educacional).

Outro aspecto importante destacado foi a necessidade sentida pelos profissionais em conhecer plenamente a sua área de atuação para poder se juntar à outra, em uma construção permanente. Esse conhecimento é apontado como um dos meios para garantir a especificidade no trabalho interdisciplinar.

Tal preocupação é pertinente, pois ao se inserir em equipes múltiplas é comum a luta pela supremacia de uma profissão em relação a outra, o que em um trabalho interdisciplinar é inadmissível. Se o profissional não tem clareza quanto a especificidade do seu trabalho neste grupo, correrá o risco de se subalternizar e perder a identidade.

Conhecer bem sua especificidade não significa a demarcação rígida de território de intervenção, ao contrário possibilita o melhor aproveitamento de cada área profissional.

Eu vejo a importância de ter conhecimento de outras áreas e da nossa mesmo. Claro que a gente não poderia perder a especificidade de cada área. Há também essa concepção da equipe interdisciplinar quanto ao respeito, à flexibilidade e aceitação do ponto de vista do outro, que às vezes não bate com o nosso, com o da equipe. (Psicólogo).

---

Acho que aí entra o lado difícil deste trabalho, porque você tem que colocar sua área, então você precisa ter um domínio muito legal da tua parte naquela equipe, o que é meu dentro daquilo, qual o direcionamento da minha área que deve ser dado dentro da equipe. Mas por outro lado você tem que respeitar a área do outro, você tem que respeitar o outro olhar que às vezes se choca com o da gente, mas você tem que aprender, tem que respeitar e tem que ter essa sensibilidade de aceitar o outro olhar. (Assistente Social).

Quando o profissional tem claro o papel dele é mais fácil ele trabalhar em equipe. Bem eu penso assim. Mas às vezes o profissional é tão dono de si que não consegue dar conta de dividir, aí não tem como dizer que está num trabalho interdisciplinar, tem? (Orientador Educacional).

O meu trabalho, enquanto coordenador pedagógico, deve sempre ter esta visão interdisciplinar porque tenho que lidar com muitos professores com formação diversificada e competências técnicas também diferentes. A minha dificuldade é que devo lidar com isso praticamente sozinha. A minha equipe de coordenadoras, por mais que estude e reflita em conjunto no dia-a-dia atua meio isolada e isso é muito ruim. A escola precisa praticar mais a experiência de trabalhar em equipe. (Coordenador Pedagógico).

Acho que com o tempo o trabalho passou a ser interdisciplinar, no começo não era. A gente trabalhava junto, mas não era interdisciplinar, acho que era multi porque eu fazia uma parte, a outra fazia outra parte, aí juntava, em outro momento separava. Então eu acho que era isso, mas com o passar do tempo tanto as outras áreas aprenderam a lidar com a gente como a gente aprendeu a lidar com as outras. Acho que foi uma caminhada e que a gente cresceu muito nesse sentido, tanto que quando passei a trabalhar com alguns profissionais que não tinham essa experiência, esse crescimento em equipe interdisciplinar, eles tiveram muita dificuldade. Nestes momentos a gente percebia o quanto já tinha caminhado nesse processo de compreender que um relatório não é só meu, não é só da minha área, é da equipe e que ele pode ser manuseado pela equipe. Pequenas coisas que a gente também teve dificuldade no começo por ter ainda essa visão multi: não isso é meu, isso é da minha área, o outro não pode pegar, não pode fazer e ao longo dos anos a gente foi evoluindo e foi melhorando. (Assistente Social).

Notou-se outro aspecto, apontado pelos entrevistados, quanto à atuação interdisciplinar da equipe de apoio: a importância da aceitação das diferentes concepções dos demais profissionais, tendo em vista que, em equipes interdisciplinares, os conhecimentos são construídos com a participação de todos sem distinção. Na prática isso não é tarefa fácil, pois perpassa o campo das relações interpessoais.

Talvez este tenha sido o aspecto que levou alguns profissionais da equipe técnica a avaliarem o trabalho em dupla como mais tranquilo. Todos verbalizaram a compreensão sobre a falta que uma das áreas fazia à equipe, no entanto relataram que o relacionamento na equipe era menos complicado.

Considerou-se, ainda, que a preferência pelo trabalho em equipes de apenas dois profissionais esteve relacionada ao fato de que este arranjo possibilitou maior permanência dos profissionais na escola. Isso, conseqüentemente, contribuiu para maior aproximação entre os profissionais e melhor eficiência do trabalho.

Quando ficou em dupla, em uma única escola ficou mais interessante. Eu acho que em trio a gente acabava deixando um profissional meio de lado mesmo. Em dupla a gente ficava em uma escola só e era mais produtivo do que quando eu estava em trio, mas com várias escolas para atender. (Assistente Social).

O trabalho da dupla era melhor que o do trio. Eu trabalhava em trio na época anterior à mudança e a sensação de que a gente do serviço social tinha que ficar sempre correndo atrás, sempre tendo que se desdobrar pra acompanhar o ritmo das outras duas profissionais, o entrosamento era mais complicado. Eu acho que quando eu fui trabalhar na dupla eu acho que fluiu melhor, a gente conseguiu dar um ritmo legal ao trabalho, a gente conseguiu ter um entrosamento muito bom, também a gente conseguiu permanecer um tempo maior na escola, a gente ficava na secretaria mas só tinha uma escola para atender, eu acho que isso foi legal porque a gente conseguia entender melhor o dia-a-dia da escola, uma atuação mais próxima mesmo do que estava acontecendo, já não tinha tanto aquilo do outro profissional desenvolver as outras coisas sem esperar. O trabalho que ela desenvolvia nos dias em que a gente não estava na escola era muito específico da área da pedagogia, então os trabalhos coletivos como os de sala de aula a gente fazia junto. Acho que foi bem legal a gente ficar com uma escola só, deu um sentido bom para o trabalho. (Assistente Social).

Quando fomos trabalhar em dupla, todos nós perdemos uma área, porque ficou ou o assistente social com a pedagoga ou pedagoga com psicóloga e isso foi uma perda. No meu caso, por exemplo, não tinha a psicóloga, então a gente tinha que aproveitar a reunião de equipe para trocar alguma informação, discutir outra situação e eu acho que em todas as duplas isso aconteceu. A falta do outro profissional foi prejudicial quando houve esta distribuição. (Pedagogo).

A ausência do profissional das áreas de psicologia ou de serviço social, dependendo da equipe, foi apontada unanimemente como a única alternativa possível aos profissionais, naquele momento. A rede municipal de ensino fundamental era ampliada ano a ano sem a possibilidade de novas contratações para estas categorias.

Os profissionais em busca de garantir a permanência do trabalho se sujeitaram às alterações propostas, o que nem sempre aconteceu de forma tranqüila, como já apontado. O trabalho em dupla garantiu a permanência exclusiva na escola apenas ao profissional de pedagogia.

Eu acho que naquele momento a gente não tinha alternativa, acho que já que não iriam contratar novos profissionais para cobrir as escolas que estavam aumentando, foi a única alternativa porque naquela época a gente tinha equipe de três profissionais (psicólogo, pedagogo e assistente social), mas em compensação a gente tinha escola que tinha um profissional só (no caso o pedagogo). Então com a redistribuição acabou ficando dois profissionais para todas as escolas. Eu acho que não tinha outra solução, mas eu entendo que houve pontos negativos e alguns positivos desta situação. (Assistente Social).

Naquele momento a única alternativa possível era essa, se dividir até para podermos ficar mais tempo na escola [...] Existiu o aspecto negativo claro, a perda do profissional lá no momento da atuação pois por mais que o planejamento do trabalho fosse feito pela equipe completa, no dia-a-dia sempre faltava ou o psicólogo no caso da minha equipe ou o assistente social no caso de outras duplas. (Pedagogo).

A equipe já estava tão desgastada, com a demanda que era apresentada todo ano, que não via outra forma de resolver o problema. A Secretaria já havia deixado claro que não poderia contratar mais ninguém. Como as atividades eram planejadas nas reuniões de equipe acho que a gente perdia é claro com a falta do profissional lá na escola, mas ele sempre dava sua contribuição na elaboração dos trabalhos. (Psicólogo).

Se pudéssemos escolher é lógico que iríamos querer os três profissionais, mas não tínhamos este poder. A equipe sempre foi tão disponível que na prática fez o que pode para dar conta do recado. O psicólogo fez muita falta mas com a extinção dos atendimentos das crianças o trabalho fluiu bem com a nova equipe – assistente social e pedagoga. Além do mais a pedagoga ficava todo dia na escola e isso foi uma conquista. (Coordenador Pedagógico).

Quanto ao papel específico de cada área, ficou evidente nos depoimentos o quanto esse aspecto foi construído de forma positiva pelos profissionais. A identidade com o trabalho e a afinidade pessoal permitiram que a intervenção rompesse essa barreira do “que é meu e o que é seu”. Os profissionais elaboravam os projetos, definiam seus objetivos, a metodologia que iriam utilizar tudo em conjunto. Cada profissional oferecia sua contribuição e a execução de cada projeto também respeitava estas diretrizes.

O papel específico de cada área ficou mais evidente em projetos como os de orientação individual e nos atendimentos terapêuticos.

A atuação específica de cada membro dava basicamente em atendimento individual, a gente atendia individualmente os pais porque aí cada um contribuía com sua atuação específica de acordo com a necessidade da solicitação. Alguns atendimentos eram mais direcionados ao assistente social, outros ao psicólogo e assim por diante. Nos projetos que a gente desenvolvia em sala de aula eu sinto que não havia uma proposta

---

específica assim definida; havia apenas uma linha de trabalho pré-definida, dentro de cada atividade a gente atuava dentro daquele direcionamento. (Assistente Social).

Com relação a atuação específica dos profissionais eu acho que o que tinha mais essa característica específica era a questão do atendimento individualizado. Lá dentro da escola nos outros projetos aí já não tinha uma característica tão específica, eram projetos que tinham uma linha de trabalho, a gente tinha uma seqüência de sessões de atendimento e aí cada equipe atuava dentro dessa linha, dentro do que a gente pretendia atingir com aquele projeto, não tinha essa especificidade dentro da sala de aula. (Assistente Social).

A equipe sempre demonstrou muita união e sintonia e nos projetos com os professores, funcionários e mesmo os de sala de aula é difícil dizer qual a parte específica de cada área. O que eu acho que ficava mais claro era quando o profissional não era muito seguro, tinha mais dificuldade de atuar, porque isso acontece né? Eu percebi alguns que tinham mais dificuldade e aí sobrecarregavam os outros da equipe. Mas isso não tem relação com o trabalho específico. (Diretor).

No início, os assistentes sociais ficaram meio inseguros quando discutíamos os projetos de sala de aula. Para os psicólogos e pedagogos era mais fácil, pois a gente já possuía a experiência dos atendimentos terapêuticos e o trabalho com crianças faz parte da nossa formação. Depois de muita discussão começou o projeto e ficou claro o quanto ele tinha como contribuir, foi muito legal. Eu não vejo que tinha partes específicas de cada profissional nos projetos, todos contribuía. Tinha tema que uma área podia contribuir mais do que a outra, o que é normal. (Pedagogo).

Os depoimentos trouxeram dois dados importantes, o primeiro diz respeito à competência profissional e o segundo à inserção do serviço social em projetos com crianças.

A competência técnica é requisito importante em qualquer área profissional. Sabe-se que está relacionada à uma série de questões, entre elas uma sólida formação acadêmica, o aperfeiçoamento contínuo, saúde física e emocional, facilidade no relacionamento interpessoal, identidade e afinidade com o trabalho. Neste sentido, a fragilidade da competência técnica pode ser observada em todas as profissões.

Em uma equipe interdisciplinar isso fica muito evidente, na medida em que os conhecimentos específicos de cada área são testados a todo o momento. Se o profissional, por alguma das questões já apontadas anteriormente, estiver fragilizado certamente ficará exposto. Poderá ficar subalternizado nesta equipe possibilitando que as outras áreas se destaquem.

---

Por outro lado, para a equipe, quando um de seus membros não atua bem pode gerar transtornos, obrigando que os demais assumam parte do que é de outra área sem competência e qualificação apropriadas. Dependendo do grau de dificuldade do profissional isso pode comprometer todo o trabalho da equipe.

Em instituições públicas isso é um problema de difícil solução, pois a contratação mediante concurso público é o primeiro critério de seleção. A princípio, os profissionais são engajados nos setores onde existem vagas disponíveis e só com o passar do tempo pode-se propor alteração que deve considerar tanto a vontade da administração quanto do servidor público.

O segundo aspecto apontado disse respeito à atuação do assistente social diretamente com crianças. Historicamente, esta não é uma frente de ação comum a esta categoria, no entanto não existem empecilhos para sua execução. O serviço social, até mesmo pelas lutas travadas em defesa da garantia dos direitos sociais, sempre esteve mais envolvido em projetos que relacionavam-se diretamente a usuários adultos e adolescentes. Já a faixa etária das crianças, na maioria dos projetos, contou com a atuação indireta do assistente social mediante coordenação de instituições como creches, por exemplo, e também atendimento de pais e responsáveis.

Neste sentido, a proposta da equipe de apoio quanto ao atendimento em sala de aula, a princípio assustou a categoria dos assistentes sociais. A preocupação principal dos profissionais não era com o conteúdo que seria trabalhado, pois neste percebiam a contribuição que poderiam dar, mas principalmente com as estratégias de intervenção que seriam utilizadas, que com certeza, necessitariam ser diferentes das usadas com público adulto.

A contribuição da pedagogia neste momento foi fundamental, o que gradativamente garantiu maior segurança aos profissionais que assumiram a proposta no mesmo nível de igualdade com os outros membros da equipe.

Enfim, estes foram os principais aspectos apontados pela investigação durante todo o processo da pesquisa de campo ora apresentada. Em face disso, é possível tecer algumas considerações que serão realizadas nas próximas páginas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo não tem a pretensão de esgotar as reflexões sobre a prática profissional do assistente social na área da educação no município de Franca, no entanto representa um processo importante na trajetória desta categoria.

Apresenta uma das faces do trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais na área da educação, a que foi realizada junto a rede municipal de ensino fundamental, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2005. A equipe de serviço social desenvolveu, e ainda desenvolve, projetos em outros segmentos da educação como creche e pré-escola, além dos programas sociais. A riqueza desta atuação não poderia ser explorada em um único estudo. Neste sentido, fica o convite a quem possa se interessar em desvencilhar estas outras faces do trabalho destes profissionais.

Algumas considerações merecem destaque ao término desta pesquisa. O percurso metodológico percorrido durante todo o processo foi extremamente importante, em cada etapa operacional.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a compreensão de condicionantes importantes da política educacional brasileira que marcaram sua trajetória, influenciando significativamente as ações desenvolvidas no cotidiano escolar. No entanto, foi preciso também compreender os caminhos percorridos pelo serviço social evidenciando os momentos de maior relevância para esta categoria em busca de uma atuação mais comprometida com uma nova ordem societária.

Também se refletiu sobre a interface do serviço social com a educação tendo em vista o foco privilegiado deste estudo. Considerou-se a importância da atuação do assistente social na política educacional de modo geral dada as especificidades desta profissão e a contribuição que pode oferecer neste espaço sócio-ocupacional.

A pesquisa documental percorreu toda a trajetória dos assistentes sociais e, conseqüentemente, da equipe de apoio da Secretaria de Educação junto ao ensino fundamental no período de 1998 a 2005. Para favorecer a compreensão, optou-se pela contextualização histórica tendo em vista as diversas alterações provocadas pelas constantes mudanças político-administrativas. Feito isso, foi



possível caracterizar todos os projetos desenvolvidos durante o recorte temporal proposto pelo presente estudo. Houve a preocupação em apresentar, com riqueza de detalhes, cada projeto, evidenciando seus aspectos positivos e negativos. Ou seja, todos os projetos foram problematizados contribuindo para uma análise crítica dos mesmos.

A abordagem qualitativa adotada foi extremamente enriquecedora permitindo a conclusão dos resultados de forma bastante satisfatória. A pesquisa de campo possibilitou o cumprimento do objetivo principal do estudo que buscou compreender de que forma a atuação dos assistentes sociais foi construída pela categoria, e percebida pelos diversos sujeitos envolvidos em sua ação profissional.

A realização das doze entrevistas que compuseram o corpus da investigação e, posteriormente, a análise cuidadosa dos dados merecem, neste momento, algumas considerações.

A compreensão dos sujeitos, quanto à trajetória dos profissionais da equipe de apoio em busca da efetivação de sua ação profissional, é a de um trabalho construído sob momentos de grandes tensões e conflitos de ordem político-administrativos. Durante todo o período pesquisado, os profissionais enfrentaram o desafio de consolidar sua ação profissional em meio a sucessivos desgastes nos relacionamentos, que interferiram diretamente nas questões profissionais.

As idéias pré-concebidas ou mesmo a falta de conhecimento sobre o trabalho, por parte do novo grupo gestor municipal, durante certo tempo dificultou as possibilidades de crescimento.

Historicamente, as instituições públicas convivem com conflitos semelhantes nas diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal). A mudança político-administrativa, após cada processo eleitoral, muitas vezes se traduz em desconsideração a tudo o que o antecessor fez, independente da qualidade e relevância do trabalho.

Nos discursos eleitoreiros, esta estratégia de gestão tem sido amplamente combatida pelos diferentes partidos políticos. Na prática o que se observa é que independente de partido esta se mantém firme em nossos governos.

A equipe de apoio vivenciou estes conflitos em momentos distintos. Primeiro, a partir de 1997 quando assume o governo municipal uma nova gestão político-administrativa que governou a cidade por dois mandatos consecutivos. Neste governo, várias pessoas assumiram o comando de uma das mais importantes

Secretarias municipais. A cada mudança de secretário, a equipe enfrentava os desafios de manter seus projetos em andamento ao mesmo tempo em que lutava por melhores condições de trabalho. Em uma mesma gestão municipal foram momentos de intensos e calorosos debates em busca do melhor ajuste possível.

Após as eleições municipais de 2004, uma nova gestão assumiu a prefeitura a partir de 1º de janeiro de 2005. Mais uma vez novos arranjos são propostos ao trabalho, novos projetos são introduzidos na tentativa de melhor atender à solicitação municipal.

A permanência da equipe na escola, mesmo que mediante a presença apenas do pedagogo, diariamente, e os demais profissionais, duas vezes por semana, pode ser considerada uma árdua conquista. O que tanto a equipe quanto a escola desejavam era a ampliação do quadro de profissionais, que a cada inauguração de escola se via esmagada pelo aumento da demanda.

A partir do ano de 2006, a administração municipal “resolveu” a questão da forma mais simples possível: providenciou a contratação dos profissionais da área de pedagogia em número suficiente para o atendimento de cada escola, transferiu os psicólogos para a Secretaria Municipal de Saúde e os assistentes sociais foram compor uma equipe única junto às profissionais que atuavam nos projetos sociais da Secretaria. Embora não seja objetivo deste estudo ampliar a discussão para este momento histórico, esta informação talvez seja importante para a compreensão sobre a interrupção do trabalho da Equipe de Apoio.

Desta forma, o trabalho construído por esta equipe foi completamente desmantelado, tendo em vista a dificuldade da administração em dialogar com os professores e demais membros da escola que se posicionavam contrários à atuação da equipe em sistema de rodízio semanal.

Esta estratégia contribuiu sobremaneira para a desarticulação deste grupo, que era muitas vezes visto como articulado e resistente às propostas da gestão. As escolas, por sua vez, se sentiram contempladas com a presença do pedagogo, embora freqüentemente queixem-se da ausência dos outros profissionais.

A postura adotada pelos profissionais de não se renderem aos mandos e desmandos da administração municipal, enquanto foi possível, merece destaque neste momento, pois custou-lhes a transferência de alguns profissionais como medidas retaliativas, tomadas pelo Secretário Municipal de Educação em

determinado momento histórico. No entanto, o grupo que permaneceu foi aos poucos consolidando sua ação, aglutinando parceiros como pais e gestores das escolas e avançando rumo à um trabalho interdisciplinar interessante que foi novamente destruído pela intervenção do órgão público.

A descentralização do trabalho da DASE\* que possibilitou a inserção dos profissionais nas unidades escolares de ensino fundamental foi um avanço reconhecido por todos os sujeitos.

A resistência e desconfiança percebida pelos profissionais revelaram a preocupação das escolas em camuflar suas fragilidades. Essa postura pouco contribuía para o enfrentamento dos problemas cotidianos.

É preciso considerar que a escola ainda é uma das instituições mais conservadoras de nossa sociedade, apesar de todos os esforços para romper com este paradigma. Nas últimas décadas, ela vem enfrentando todas as mazelas provocadas pelas concepções educacionais defendidas por organismos internacionais, que produziram um sistema de ensino público precário em qualidade e ainda extremamente excludente, embora os números garantam a universalização do acesso à educação básica.

A atitude de omitir ou camuflar seus reais problemas em nada contribui para a melhoria da escola, no entanto durante muito tempo deixá-los vir à tona foi assumir publicamente sua incompetência e seu fracasso, sem necessariamente obter respaldo necessário para a resolução destes problemas.

No que diz respeito à atuação do assistente social propriamente dita, o estudo evidenciou o reconhecimento ao trabalho deste profissional tanto nas escolas quanto nas equipes interdisciplinares.

Os assistentes sociais deixaram mais explícitos o sentimento de insatisfação quanto à sobrecarga de trabalho, que muitas vezes inviabilizava uma atuação no mesmo nível de igualdade com os demais membros de sua equipe. Esta categoria, no período pesquisado, sempre assumiu suas funções em duas equipes distintas – uma com caráter interdisciplinar e outra específica – o que, muitas vezes, a sobrecarregava, pois ambas desenvolviam projetos interessantes, com metodologias específicas completamente distintas entre si.

O estudo evidenciou o reconhecimento do serviço social na contribuição junto a projetos de intervenção voltado aos diversos segmentos da escola. Embora os sujeitos tenham apontado a necessidade do assistente social junto à famílias

empobrecidas, muitos já conseguem visualizar sua importância em outras frentes como capacitação de professores e funcionários, projetos junto às crianças, entre outras.

O serviço social é uma profissão que tem competência para intervir em diversas áreas da educação, desde o planejamento da política de forma mais ampla até em questões mais pontuais. A contribuição que esta profissão pode oferecer, no sentido de construir uma escola mais justa, democrática e coerente com as necessidades atuais, não pode ser questionada.

Na medida em que as escolas avançam rumo a práticas mais inclusivas e buscam o exercício da participação coletiva, o assistente social tem condições de qualificar estas práticas mediante seu exercício profissional.

A escola vive na atualidade a busca pela democratização da educação, um processo em construção que na prática gera ainda grandes conflitos. Durante muito tempo o poder decisório esteve centrado nas mãos de diretores, secretários e dirigentes de ensino. Atualmente, estimula-se o fortalecimento dos conselhos escolares como instâncias decisórias legítimas. Espera-se um comprometimento por parte de pais, alunos, professores que sempre estiveram à margem das decisões. Por outro lado, existe a dificuldade em deixar o poder historicamente instituído. Nesta encruzilhada, o que se observa é a existência de Conselhos pouco eficientes no cumprimento de seu papel.

Esta talvez seja uma frente de atuação para os assistentes sociais, discutindo nestes segmentos o significado da participação, a importância deste processo de democratização no contexto atual.

A ineficiência dos Conselhos, muitas vezes, é atribuída à participação precária de seus conselheiros. Muitos gestores acreditam que algumas decisões não possam ser dadas aos pais em função de seu desconhecimento e dos próprios conflitos de interesse.

Escola e família precisam compreender que devem estar lutando no mesmo lado e não em oposição uma à outra. A falta de aporte teórico sobre as questões sociais e culturais contribui para atitudes preconceituosas por parte da escola. O fato de uma família encontrar dificuldades para manter seu sustento de forma adequada não significa que não possa contribuir nas dificuldades da escola. Isso muitas vezes não está claro para a escola nem para a própria família.

A família, por sua vez, em função dos diversos rebatimentos da questão social vivenciados em seu interior, tem se eximindo de algumas responsabilidades importantes, fortalecendo o discurso da escola de que pouco tem ajudado no processo de educação dos seus filhos.

O serviço social pode contribuir no desenvolvimento de ações capazes de fortalecer a relação entre família e escola em um processo de diálogo mútuo, no qual as diferenças e os limites sejam respeitos e o alvo privilegiado seja a construção de uma escola pública de qualidade.

A competência técnica do assistente social, na articulação com a comunidade e o conhecimento sobre as diversas políticas públicas, também merecem consideração. Estes aspectos favorecem muito o desenvolvimento de ações pontuais a determinados grupos e pessoas. O encaminhamento de usuários a outros recursos da comunidade é prática recorrente na escola. No entanto, o simples preenchimento de um documento encaminhando o usuário não garante o atendimento.

O serviço social tem o compromisso de primeiro discutir com o usuário qual melhor alternativa à sua situação e não definir por ele; segundo, garantir que o encaminhamento seja feito da melhor forma possível, orientando sobre todos os procedimentos necessários; e, por último, o acompanhamento deste processo, pois se o usuário não der continuidade ao que foi discutido de nada adiantará.

A pesquisa demonstrou o reconhecimento, por parte dos entrevistados, quanto a atuação competente do assistente social nos atendimentos individuais que geralmente necessitam de encaminhamentos a recursos externos.

Por fim, merece destaque a qualidade do trabalho realizado em equipe interdisciplinar pelos profissionais da equipe de apoio. Ficou evidente, nos depoimentos, o quanto o formato do trabalho foi concebido considerando todas as áreas num processo de valorização das especificidades, sempre com objetivo de garantir a qualidade dos serviços.

Os profissionais, de forma unânime, reconheceram que cada profissional tinha sua importância na equipe, mas que o papel de cada um nunca esteve rigidamente demarcado. É evidente que para chegar a esta concepção muitos conflitos de interesses precisaram ser resolvidos.

O trabalho interdisciplinar envolve vários elementos além do conhecimento teórico. O relacionamento interpessoal, a capacidade de ouvir e

respeitar as diferenças, são tão importantes quanto a competência técnica. A equipe de apoio demonstrou ter conseguido vencer todas estas barreiras ao mesmo tempo em que enfrentava grandes conflitos de ordem administrativa.

A atuação interdisciplinar precisa ser valorizada tendo em vista a qualidade da ação que pode proporcionar. Entretanto, o município de Franca desconsiderou toda esta trajetória duramente trilhada pelos profissionais e retrocedeu ao trabalho específico. Não resta dúvida que as equipes específicas tenham se reorganizado e proposto ações em busca do melhor resultado possível. No entanto, com a saída da equipe de apoio das escolas algumas lacunas foram abertas sem preenchimento à altura.

A transferência de toda equipe de psicologia para outra Secretaria foi uma atitude de certa forma irresponsável, pois não garantiu o atendimento clínico às crianças. Os profissionais foram prontamente absorvidos pelas UBS e atenderam as demandas da comunidade em geral. O número de solicitações de professores para atendimento psicológico é significativo, e a fila de espera para este recurso é considerável.

Na perspectiva do trabalho preventivo, a ausência do psicólogo também pode ser sentida assim como a do assistente social. Com a extinção da equipe de apoio as escolas perderam a oportunidade de dialogar com as outras áreas o que pode ser empobrecedor.

A equipe de serviço social, que a princípio resolveu o conflito de atuar em duas equipes distintas, na prática enfrenta o desafio de manter sua atuação nas escolas, mesmo que vinculadas ao SATE.

Diante de tudo isso, o referente estudo representa o registro da documentação oficial de uma trajetória construída ao longo de vários anos, de muito investimento intelectual e emocional, e que merece destaque mesmo que aos olhos de muitos gestores já representem “águas passadas”.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.

ALMEIDA, N. L. T. O serviço social na educação. **Revista Inscrita**, Brasília, DF, n. 6, p. 19-24, jul. 2000.

ALMEIDA, N. L. T. **Serviço social e política educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios dessa relação. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

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

APPLE, T.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BACKAUS, B. B. Prática do serviço social escolar: uma abordagem interdisciplinar. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 13, n. 38, p. 37-55, abr. 1992.

BAPTISTA, M. V. A ação profissional no cotidiano. In: MARTINELLI, M. L.; ON, M. L. R.; MUCHAIL, S. T. (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BIANCHETTI, R. B. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época, 56).

BORDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL **Lei de nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394>>. Acesso em: 8 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/tabela08.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/tabela08.pdf)>. Acesso em: 2006/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares em ação: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. v. 10.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Anísio Teixeira. **Declaração apresentada por Maria Helena Guimarães de Castro, Chefe da Delegação do Brasil no Fórum Mundial de Educação**. 2000. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news00\\_13.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news00_13.htm)>. Acesso em: 20 jun 2008.

BRAVO, M. I. S.; MATOS, M. C. Projeto ético-político do serviço social e sua relação com a reforma sanitária: elementos para o debate. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. p. 1-22, 2006. Disponível em: <[www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-3.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-3.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2008.

BRESSAN, C. R. (Coord.). **Serviço Social na Educação**. Brasília, DF: CFESS, 2001.

CAMARDELO, A. M. Estado, educação e serviço social: relações e mediações no cotidiano. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 15, n. 46, p. 139-162, dez. 1994.

CANDAU, V. M. (Org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, J.; COMPARINI, K. C. G. **O resgate histórico das ações municipais na área da educação no município de Franca**. 1998. 80f. Monografia (Especialização em Serviço Social) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 1998.

CENPEC. **ONG: parceria da família**. 3. ed. São Paulo: CENPEC, 2002. (Educação e participação do CENPEC).

\_\_\_\_\_. **Projeto aceleração de aprendizagem: 1ª a 4ª séries**. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/memoria/index.php?mod=projetos.view&id=100>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

COSAC, C. M. D. Reflexões sobre a dimensão interventiva do serviço social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 1, n. 11, p. 167-186, 2002.

CROCHIK, J. L.; CROCHIK, N. Pesquisa e cotidiano escolar: preconceito e desempenho nas classes escolares homogêneas. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n.2, p. 313-331, jul./dez. 2005.

CURY, C. R.J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.



FAZENDA, I. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FORTI, V. L. Considerações sobre ética e identidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 13, n. 39, p. 126-135, ago. 1992.

FRANCA. **Lei orgânica do município de Franca**. Promulgada em 05 de abril de 1990. Disponível em:  
<[http://www.camarafranca.sp.gov.br/Lei\\_organica/Lei\\_org.html](http://www.camarafranca.sp.gov.br/Lei_organica/Lei_org.html)>. Acesso em: 20 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação da Equipe de Apoio**. Franca, 1998 – 2005.

FREITAS, H.; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo**: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/mkt/eccos.php>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, 24).

\_\_\_\_\_. **Um legado de esperança**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Questões da nossa época, 91).

GENTILLI, R. M. L. A prática como definidora da identidade profissional do serviço social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 18, n. 53, p. 126-144, mar. 1997.

IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico metodológica. 13. ed. São Paulo: Cortez : CELATS, 2000.

\_\_\_\_\_. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Pulo: Cortez, 2007.

LANCHA, R. S.P; LEHFELD, N. A. S. O serviço social e a prática da pesquisa científica. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 2, n. 12, p. 111-118, 2003.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MARTINELLI, M. L. **Serviço social: identidade e alienação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, E. B. C. **Serviço Social: mediação escola e sociedade**. 2001. 281f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectiva contemporânea da política educacional brasileira, na ótica do serviço social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 1, n. 11, p. 93-118, 2002.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. **Cadernos Pesquisa**, Santos, n. 120, p. 221-238, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a12n120.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

MINAS GERAIS (Estado). **Lei de nº 16.683 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. Disponível em: <[http://www.andrequintao.com.br/pag\\_leis.htm](http://www.andrequintao.com.br/pag_leis.htm)> Acesso em 20 jun 2008.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec ; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NETTO, J. P. O Movimento de reconceituação – 40 anos depois. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 26, n. 84, p. 5-20, nov. 2005.

\_\_\_\_\_. A construção do projeto ético-político do serviço social. **Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional**. p. 1-22, 2006. Disponível em: <[http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2008.

NICOLAU, M. C. C. **O saber do fazer – representações sociais do saber profissional de assistentes sociais**. 1999. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

NOSELLA, P.; BUFFA E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Polêmicas do nosso tempo, 18).

OLIVEIRA, Z. M. R. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Revista de Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, p. 7-12, jul./dez. 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=003](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=003)>. Acesso em: 20 jun. 2008.

PALMA FILHO, J. C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000) – avanços e retrocessos**. São Paulo: Cte, 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Projetos pobreza e desigualdade**. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/projetos/pobreza\\_desigualdade/visualiza.php?id07=53](http://www.pnud.org.br/projetos/pobreza_desigualdade/visualiza.php?id07=53)>

SÁ, J. L. M. (Org). **Serviço social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº. 9/97. **Sistema de Progressão Continuada**. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/7/57/>>. Acesso em: 8 jan. 2006.

SAWAIA, B. B. A falsa cisão retalhadora do homem. In: MARTINELLI, M. L.; ON, M. L. Ro.; MUCHAIL, S. T. (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: \_\_\_\_\_; MACHADO, L. M. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** 3. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, J. F. S. O recrudescimento da violência nos espaços urbanos: desafios para o serviço social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 28 n. 89, p. 5-20, mar. 2007.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. G. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos do ensino pós-Ldb 9394/96. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

UNESCO **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20 jun.2008.