

A sistematização do trabalho de **assistentes sociais** na **educação básica**



Adriana Freire Pereira Férriz
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Ney Luiz Teixeira de Almeida

ORGANIZADORES



A sistematização
do trabalho de
assistentes sociais
na educação básica

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

João Carlos Salles Pires da Silva

VICE-REITOR

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

ASSESSOR DO REITOR

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Adriana Freire Pereira Férriz
Eliana Bolorino Canteiro Martins
Ney Luiz Teixeira de Almeida

ORGANIZADORES

A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica

SALVADOR
EDUFBA
2020

2020, Autores.

Feito o depósito legal.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Lúcia Valeska Sokolowicz

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Susane Barros

FOTO DE CAPA

Mônica Maria Torres de Alencar

SISTEMA DE BIBLIOTECA – SIBI/ UFBA

A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica /
Adriana Freire Pereira Férriz, Eliana Bolorino Canteiro Martins, Ney Luiz
Teixeira de Almeida, organizadoras. – Salvador : EDUFBA, 2020.
389 p.

ISBN: 978-65-5630-093-1

1.Serviço social - Brasil. 2.Serviço social – Orientação profissional.
3.Assistentes sociais - Prática. 4. Educação básica. I. Férriz, Adriana Freire
Pereira. II. Martins, Eliana Bolorino Canteiro. III.Almeida, Ney Luiz Teixeira de.

CDD – 360

Elaborada por Jamilli Quaresma CRB-5: BA-001608/O

Editora filiada à



Editora da Universidade Federal da Bahia
Rua Barão de Jeremoabo, s/n
Campus de Ondina – 40.170-115
Salvador – Bahia – Brasil
Tel.: 55 (71) 3283-6160
edufba@ufba.br – www.edufba.ufba.br

SUMÁRIO

- 9 **Prefácio**
Carlos Felipe Nunes Moreira
- 15 **Apresentação**
Adriana Freire Pereira Férriz, Eliana Bolorino Canteiro Martins e Ney Luiz Teixeira de Almeida
- 19 **Prolegômenos teórico-prático do processo de sistematização da experiência profissional do serviço social na área da Educação Básica**
Adriana Freire Pereira Férriz e Eliana Bolorino Canteiro Martins
- 45 **Panorama da política de Educação Básica no Brasil**
Adriana Freire Pereira Férriz e Eliana Bolorino Canteiro Martins

PARTE I

O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTADOS DO NORDESTE: BAHIA E PARAÍBA

- 63 **O trabalho de assistentes sociais na Educação Básica na Bahia**
Adriana Freire Pereira Férriz e Heide de Jesus Damasceno
- 79 **A inserção de assistentes sociais na Educação Básica na Paraíba**
Adriana Freire Pereira Férriz e Alcilene da Costa Andrade
- 91 **Elementos históricos da inserção de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB)**
Maria de Fátima Melo Amorim e Maria Noalda Ramalho
- 107 **A presença de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB)**
Ana Carolina Pereira Brito, Maria das Graças Cabral, Maria Noalda Ramalho e Rosângela Mayer Almeida

- 123 **Serviço social e Educação Básica no município de João Pessoa (PB)**
Adriana Rosado Maia de Lima, Alcilene da Costa Andrade, Cristina Chaves Oliveira e Geniely Ribeiro da Assunção
- 139 **Os desafios da atuação de assistentes sociais no Ensino Fundamental I em João Pessoa (PB)**
Aldilene Campos Brasileiro, Luciana Barbosa de Sousa, Mariana Libânio de Melo, Mikaely Gonçalves da Silva e Tatiany Fernandes Oliveira
- 155 **Relatos de uma experiência profissional no município de João Pessoa (PB): o lugar do serviço social na Educação Básica**
Irisneide Antonino de Lacerda, Kádía Maria Soares Pontes Barreto, Thélia Priscilla Paiva de Azevedo, Valdineri Nunes Ferreira e Vera Lúcia Ribeiro de Lima

PARTE II

O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTADOS DO SUDESTE: RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO

- 169 **A política de educação no estado do Rio de Janeiro e o trabalho de assistentes sociais**
Ney Luiz Teixeira de Almeida
- 187 **O serviço social na política de educação da cidade do Rio de Janeiro: reflexões acerca da construção de um projeto profissional em um trabalho interdisciplinar**
Ana Alice Sacramento, Alessandra Oliveira da Silva, Cynthia Boechat Chiste Gonzaga, Elaine Terra, Héliida Meneses de Oliveira, Ivanisi Souto Santos, Katilaine Santana, Marciane Farias e Thatiany Ribeiro
- 211 **A trajetória do serviço social na política municipal de educação em Campos dos Goytacazes (RJ)**
Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu, Eliana Monteiro Feres e Paulo Santos Freitas Júnior
- 237 **O serviço social na educação no estado de São Paulo e as experiências dos municípios de Diadema, Limeira e Presidente Prudente**
Eliana Bolorino Canteiro Martins
- 265 **O serviço social e o enfrentamento da baixa frequência escolar em Diadema (SP)**
Deusolita Ferreira Silva e Nilton Cesar Almeida

- 289 **O serviço social no sistema municipal de educação em Presidente Prudente (SP)**
Lucimar de Castro Rodrigues, Maria Suely Gonçalves de Oliveira, Rita de Cássia Gonçalves, Solange de Fatima Plasa e Solange Ferreira de Jesus
- 309 **O serviço social na educação em Limeira: a experiência na promoção da saúde nas escolas da região Parque Nossa Senhora das Dores**
Elaine de Camargo Borduchi, Guiomar Marques de Souza, Lucinéia Alves dos Santos, Kelly Cristina Gallo Basso e Vanda de Fátima Rosatti
- 321 **A equidade e a qualidade da educação na atuação profissional: um relato da experiência do serviço social educacional de Limeira-SP**
Viviane Groppo Lopes Cerqueira e Maria Helvira Arantes Andrade Hansen Martins
- 349 **O serviço social na gestão de creches do município de Franca (SP)**
Gisele de Jesus Junqueira Nascimento, Raquel Costa Cândido Santiago e Sonia Maria de Andrade Souza

Prefácio

O serviço social na educação somos nós

Carlos Felipe Nunes Moreira

Olhar o passado deve ser apenas um meio para
entender mais claramente o quê e quem somos nós,
para construir o futuro de forma mais inteligente.

(PAULO FREIRE)

Antes isso aqui era tudo mato. Essa frase, agora utilizada de modo cômico nas redes sociais digitais, guarda ainda algo do seu sentido original, no qual a dimensão de historicidade da própria vida revela o seu destaque. Ter em mãos este livro, que comprova o elevado estágio de maturação intelectual que conseguiu alcançar o debate brasileiro sobre o serviço social na educação, faz aqueles e aquelas que estão há mais tempo nessa empreitada coletiva se admirar com o hoje. E, ao olhar para trás, constatar o quanto avançamos e o quanto fizemos isso de forma cooperada, solidária, comprometida, ética, prazerosa e criativa. Qualidades tais que assistentes sociais costumam defender para a educação, desde quando isso aqui era tudo mato.

E fomos chegando aos poucos, em tempos e modos diferentes. O recrutamento do Estado (em especial os municípios) para atuarmos junto à polí-

tica educacional, consideravelmente adensado no início do século XXI, pode passar a impressão de que – quando comparado a outras políticas sociais – o serviço social na educação trata-se de algo relativamente novo. Ledo engano. Maria Esolina Pinheiro mostrou, ainda no final da década de 1930, que nossas origens são tão antigas quanto a própria profissão no Brasil.¹

Gradualmente, mais braços, mentes e corações foram se somando e naquele terreno, que outrora era tudo mato, abriu-se espaço suficiente para a construção de algo diferente do passado. A partir de outra base teórica, de novos referenciais éticos e de distintos compromissos políticos, o Serviço Social colocou-se ao lado de movimentos sociais, educadores e demais sujeitos engajados com a construção de uma educação que não se desvincule do ato de, por exemplo, carpir. Mas que, ao pensar o trabalho como atividade humana provedora de transformações, seja capaz de valorizar a cultura, a história e o dia a dia justamente de quem trabalha, como elementos fundamentais de um processo educativo voltado para a transformação do indivíduo, da educação e da ordem social.

E no lugar daquele matagal, vimos construindo – sobre alicerces de resistência e de ousadia – uma trajetória capaz de fazer o serviço social estar presente nos vários níveis da política de educação, de norte a sul do Brasil.² Presente também em todos os Conselhos Regionais de Serviço Social, seja nas comissões de educação, seja nas comissões intersetoriais. E nos Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), principais eventos promovidos pela categoria.³ Além de mostrar-se cada vez mais presente nos cursos de graduação e em teses e dissertações dos programas de pós-graduação em serviço social das mais diferentes unidades de formação acadêmica.

Muito antes de tudo isso virar realidade, um dos protagonistas dessa longa jornada inaugurava na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

1 Cf. PINHEIRO, Maria Esolina. *Serviço Social – Documento Histórico: infância e juventude desvalidas*. São Paulo: Cortez, 1985.

2 A Lei Federal n° 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, aprovada em 2019 após árduas lutas, é um excelente exemplo.

3 Respectivamente, o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais e o Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Serviço Social.

(UERJ), em 1994, o Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social (PEEPSS) voltado para formação e orientação sobre a inserção da profissão nesta área, a partir de uma produção do conhecimento pautada na sistematização de experiências concretas em curso.

Na década seguinte, o coordenador do PEEPSS organizara, também na UERJ, algo até então inédito no país: um Encontro Estadual sobre Serviço Social na Educação, reunindo – já na sua primeira edição – assistentes sociais de diferentes estados. Falar do desenrolar do serviço social na educação no Brasil e não falar do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida é como falar da história do Flamengo sem citar o Zico. Ou, para agradar ao professor, do Botafogo sem o Garrincha.

A extensa e imprescindível contribuição intelectual que Ney vem dando ao debate acadêmico-profissional a respeito da inserção do serviço social na educação está, de alguma maneira, consolidada no histórico *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*, de 2012. Um documento organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), capitaneado por Ney e com a participação de representantes dos Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) das cinco regiões brasileiras.⁴ No mesmo ano e relacionado ao amplo processo de elaboração desse documento, aconteceu o I Seminário Nacional de Serviço Social na Educação, promovido pelo Conjunto CFESS/CRESS e que reuniu mais de mil assistentes sociais na cidade de Maceió (AL).

Inspirando-nos em Paulo Freire, os nossos sonhos ultrapassam os limites do sonhar que aí estão. Coerentemente, o notável Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (GEPESSE) – fundado há dez anos na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) *campus* de Franca e, atualmente, cada vez mais capilarizado país adentro – decidiu ultrapassar os limites de nossas fronteiras e organizar, em 2017, o I Seminário Internacional de Serviço Social na Educação. Não bastasse

4 CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020

tamanho atrevimento, a II edição dessa empreitada internacional acontece em 2020.

Na época em que isso aqui era tudo mato, alcançar o patamar em que o serviço social na educação se encontra parecia um sonho grande demais para ser sonhado. Tão distante de, um dia, se tornar realidade. Mas tornou-se. Uma realidade só possível graças ao amplo conjunto de sujeitos que, cotidianamente, dão vida ao serviço social na educação: assistentes sociais, estudantes de serviço social, educadores, demais profissionais da educação e todas as mães, pais, avós, jovens, crianças e adolescentes com as quais trabalhamos nas escolas, creches, institutos, universidades etc.

E este livro que vem a público – que tenho o privilégio de prefaciar – coroa um novo momento desse sonho sonhado junto: a socialização dos resultados das primeiras pesquisas de pós-doutorado no Brasil que abordam o trabalho profissional de assistentes sociais na área da educação. Os devidos parabéns a Adriana Férriz e a Eliana Bolorino só não são maiores do que o necessário agradecimento por todo o investimento para com seus estudos no pós-doc, com a coordenação do GEPESSE e, agora, com a publicação dessa coletânea.

Além disso, ao tão bem apresentar um leque de investigações e sistematizações acerca do serviço social na educação básica em diferentes estados e municípios brasileiros, a coletânea reforça a exatidão de nossas escolhas nessa longa trajetória: a recusa por atalhos ilusoriamente fáceis; o rigor teórico nas análises da profissão, da política educacional e da realidade social, mediadas entre si; o compromisso inegociável com a defesa das pautas legítimas da classe trabalhadora e o comprometimento com a construção de uma sociedade na qual a educação será instrumento de emancipação humana, e não de dominação intelectual e moral.

Antes isso aqui era tudo mato. Não é mais. Não se trata de negar o passado e o estado original das coisas. Pelo contrário. Sem o elemento inaugural não é possível sequer a existência. Trata-se de, a partir do mais evoluído, analisar o menos desenvolvido e, ao mesmo tempo, olhar conscientemente para nós mesmos e para o futuro. Vide a epígrafe do texto. Mas, afinal, quem somos nós? Nós somos o serviço social na educação,

ora bolas! Incluindo você. E como diz o bamba, “*respeite quem pode chegar onde a gente chegou*”.⁵

Carlos Felipe Nunes Moreira

Assistente Social e Professor na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FSS/UERJ)

Rio de Janeiro

⁵ Trecho do samba “Moleque atrevido”, de Flavio Cardoso, Jorge Aragão e Paulinho Rezende.

Apresentação

A coletânea apresenta aspectos iniciais de um esforço coletivo de pesquisa que o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social e Educação (GEPESSE) desenvolve nos estados de São Paulo, da Bahia, da Paraíba e do Rio de Janeiro, tendo como objetivo analisar o trabalho profissional de assistentes sociais nas principais experiências profissionais do serviço social na área da educação básica pública nos referidos estados.

Conhecer, interpretar como tem se dado a inserção de assistentes sociais na política de educação e, especialmente, na educação básica, representa um desafio necessário para tematizarmos como participamos dos processos socioinstitucionais de formação da classe trabalhadora, seja na dimensão dos mecanismos institucionalizados de garantia de seu acesso e permanência, seja nos percursos políticos e organizativos de ampliação das experiências de gestão democrática e das lutas por uma educação pública de qualidade e sintonizada com os processos de formação humana empreendidos por diferentes sujeitos políticos: estudantes, profissionais da educação e movimentos sociais.

Trata-se de um trabalho que apresenta uma conformação preliminar de pesquisas ainda em cursos, cuja condução metodológica se sustenta em princípios e fundamentos teóricos, éticos e políticos que possibilitem uma produção de conhecimento compartilhada com os próprios assistentes sociais como integrante de um amplo processo de investigação sobre o trabalho do assistente social na educação organicamente articulado a processos de capacitação que favoreçam a sistematização dessas experiências e o aprofundamento acerca das particularidades da política de educação no Brasil.

Nas últimas décadas, ocorre à expansão da inserção do serviço social no âmbito da política de educação e a categoria profissional de assistentes sociais, sintonizada ao processo histórico e as demandas atuais amplia a reflexão sobre a educação e a atuação profissional nos espaços sócio-ocupacionais que compõem à referida política social.

A coletânea ora apresentada é uma organização do Gepesse, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Campus de Franca/SP), que foi criado em 2010. O principal objetivo do referido grupo é aprofundar os estudos e desenvolver pesquisas sobre o serviço social no âmbito da política de educação, tendo como fundamento teórico a educação na perspectiva crítica, emancipatória e os princípios ético-políticos do serviço social. Fortalecer o diálogo dos assistentes sociais e demais profissionais da área da educação tornou-se uma função essencial deste grupo.

Inicialmente trataremos dos “Prolegômenos teórico-prático do processo de sistematização da experiência profissional do serviço social na área da educação básica”, com intuito de explicitar para os leitores do desenho da elaboração da estrutura e organização das pesquisas. Ainda, traremos uma discussão inicial da política de educação no Brasil, por ser este o foco das pesquisas apresentadas, porém, sem a pretensão de aprofundar ou esgotar uma temática complexa que perpassa diversas mediações históricas, conjunturais, políticas, econômicas, sociais e pedagógicas.

A obra é organizada em duas partes. A primeira parte intitulada “O serviço social na Educação Básica em estados do Nordeste: Bahia e Paraíba” é composta de sete artigos, destes os dois primeiros apresentam uma contextualização preliminar da política de educação básica nos estados da Bahia e da Paraíba, enquanto que os demais artigos são resultados dos cursos de sistematização da experiência profissional de assistentes sociais – sob a coordenação da professora doutora Adriana Freire Pereira Ferriz – que atuam em escolas de educação básica no estado da Paraíba, mais especificamente, nas cidades de Campina Grande e João Pessoa.

A segunda parte “O serviço social na educação básica em estados do Sudeste: Rio de Janeiro e São Paulo” traz em seus dois primeiros textos uma reflexão acerca da política de educação nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Os demais artigos (seis artigos) são produto dos cursos de

sistematização da experiência profissional de assistentes sociais na educação básica sob a coordenação de Ney Luiz Teixeira de Almeida, no estado do Rio de Janeiro, e da professora doutora Eliana Bolorino Canteiro Martins, no estado de São Paulo.

Adriana Freire Pereira Férriz

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Prolegômenos teórico-prático do processo de sistematização da experiência profissional do serviço social na área da educação básica

Adriana Freire Pereira Férriz

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Introdução

Inicialmente pretende-se explicitar o processo metodológico da pesquisa: *O trabalho do assistente social na Educação Básica* a partir de investigações integradas realizadas nos estados da Bahia, Paraíba, São Paulo e Rio de Janeiro. A articulação dessa pesquisa faz parte das atividades investigativas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE) e se apoia na trajetória construída pelo professor Ney Luiz Teixeira de Almeida na efetivação de atividades de formação, capacitação e orientação sobre serviço social na área da educação desde 1994 (Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PEEPSS/UERJ).

Por iniciativa do professor, que é vice-líder do GEPESSE, foi organizada a proposta de pesquisa articulada entre as instâncias do GEPESSE nas se-

guintes universidades públicas: UERJ/Rio de Janeiro-RJ; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Franca-SP) e Universidade Federal da Bahia (UFBA/Salvador-BA), conforme exposto anteriormente, sendo que as pesquisas dos estados de São Paulo, Bahia e Paraíba fizeram parte das pesquisas de pós-doutorado das professoras Adriana Freire Pereira Férriz e Eliana Bolorino Canteiro Martins junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UERJ e sob a supervisão do Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o trabalho profissional dos assistentes sociais nas principais experiências profissionais do serviço social na área da Educação Básica nos estados de São Paulo, Bahia e Paraíba. Os objetivos específicos foram: mapear as principais experiências profissionais do serviço social na área da Educação Básica nas esferas estadual e municipal nos respectivos estados; resgatar a trajetória histórica e institucional de inserção dos assistentes sociais nas experiências identificadas; compreender as principais formas de organização dos processos de trabalho coletivo na área da educação nos quais se inserem os assistentes sociais e sua relação com as diretrizes da política de Educação Básica; investigar as atribuições, competências e conhecimentos produzidos pelos assistentes sociais nessas experiências; contribuir para a sistematização das experiências profissionais dos assistentes sociais envolvidos com a pesquisa.

Para apreensão do objeto de estudo optamos pelo método materialista histórico-dialético, considerando que:

A dialética compreende a realidade como um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve (não é imutável, nem dada de uma vez por todos) e que se vai criando (não é um todo perfeito, acabado, é histórico e social). (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 41)

A realidade dos fenômenos não se apresenta na sua lógica imanente, portanto para:

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir

a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 1986, p. 12)

Marx demarca diferenças entre o método de investigação e de exposição. Em relação ao método de investigação esclarece que:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de realizado esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada [...] o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1989, p. 16)

E sobre o **método de exposição** Marx afirma que “[...] só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*”. (MARX, 1989, p. 16, grifo do autor) Portanto, buscando estabelecer as mediações com a totalidade, reconstrói-se o momento dialético dos fenômenos. Faz-se importante lembrar que as categorias possibilitam a expressão das relações contraditórias da sociedade em uma dada formação sócio-histórica. Portanto, são “[...] formas de ser, determinações da existência [...] e não meros conceitos. As categorias expressam relações e compreender as relações é o segredo de um processo de investigação”. (LUKÁCS, 1979, p. 28) Assim,

É na perspectiva da totalidade que a produção de conhecimento pode ser entendida, como expressão particular do trabalho humano que se processa e se objetiva através da pesquisa. Neste contexto, a pesquisa ganha significado ontológico, ou seja, existencial e laborativo, pois faz parte da natureza humana se perguntar pelo desconhecido e através das possibilidades de respostas atenderem as necessidades do ser humano em sua dimensão individual e coletiva, produzindo e reproduzindo sua própria existência, não de forma mecânica, mas de forma complexa, processual, contraditória e histórica. (BOURGUIGNON, 2006, p. 8)

Ressaltamos que as pesquisas foram sedimentadas nas seguintes fundamentações teóricas: à teoria do valor trabalho em Marx, tendo como autores de referência: Marx (2006); Rubin (1987); Dal Rosso (2014); Hirano (2001). Em relação à concepção e política de educação, os estudos e argumentações de Saviani (2007); Paro (2013); Almeida e Alencar (2011). No que se refere ao serviço social e, especificamente o serviço social na educação, dentre vários autores que iluminaram a pesquisa, destacamos: Almeida (2011); Yamamoto e Carvalho (1982) e Yamamoto (2008).

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, processo que vem ocorrendo desde 2016 e que foi ampliado no período do pós-doutorado de Eliana Bolorino Canteiro Martins. Realizamos levantamento bibliográfico dos trabalhos apresentados no eixo serviço social na educação, nos dois eventos reconhecidos pela categoria profissional, sendo: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e Encontro Nacional de Pesquisadores (ENPES), de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2018. Também nas edições da revista *Serviço Social e Sociedade* do período de 1979 (primeira revista) até 2017.

Considerando que o universo da pesquisa se constitui nos estados supra mencionados, o mapeamento da presença dos assistentes sociais foi uma etapa essencial da pesquisa para posterior aproximação de alguns municípios que podem ser considerados amostras para a pesquisa em cada estado.

Apesar de não ser o foco da pesquisa, consideramos importante ter um panorama geral da presença do(a) assistente social no âmbito da política de educação pública nas universidades públicas federais e estaduais e nos Institutos Federais de Ciência e Tecnológicos. É notória a existência de assistentes sociais atuando na rede privada e filantrópica, principalmente em unidades educacionais das instituições, a exemplo do Marista, do Salesiano, do Colégio Adventista e da escola Pestalozzi, porém, esse foco será objeto de estudos posteriores.

Para aproximação com a realidade do trabalho do assistente social nos municípios dos estados investigados, foi utilizada a metodologia de sistematização da experiência profissional dos assistentes sociais organizada pelo Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida.

O estado da Bahia é composto por 417 municípios. A pesquisa (FÈRRIZ, 2018) identificou assistentes sociais vinculados à Educação Básica em apenas

25 municípios, com destaque para os municípios de Salvador, com dez profissionais, e São Francisco do Conde, com seis profissionais. Ao todo foram identificados 72 assistentes sociais na educação básica no estado da Bahia, sendo 48 na esfera pública e 24 na esfera privada/confessional/filantrópica. Inicialmente foi feito contato com todos os municípios que contam com assistentes sociais na Educação Básica pública, porém, o retorno por parte dos profissionais foi muito baixo, ou seja, do total de municípios do estado, apenas três municípios participaram do curso de sistematização: Salvador, Itiúba e Licínio de Almeida. Entretanto, apenas foram incluídas as experiências de Itiúba e Licínio de Almeida, considerando que os profissionais de Salvador que participaram do curso não atuavam em escolas públicas de Educação Básica.

A pesquisa de campo com os profissionais que atuam na Educação Básica no estado da Bahia ocorreu através da realização, nos dias 6 e 7 de abril de 2018, do “Curso de sistematização da experiência profissional do/da Assistente Social que atua na Educação Básica”, em parceria com a Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-BA, 5ª região). O curso contou com a presença de nove participantes no primeiro dia e seis no segundo. Das participantes, em ambas as datas, apenas três eram profissionais imersas no campo da educação, sendo duas de rede pública e uma de uma instituição de caráter simultaneamente privado e confessional. As demais eram estudantes ou bacharéis, ainda não atuando na área.

Propondo debater e provocar a reflexão acerca do trabalho profissional no campo da Educação Básica, o curso norteou-se por uma proposta de sistematização da experiência profissional do Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, da UERJ. O desenvolvimento reflexivo guiou-se pelo eixo Trabalho Profissional do Assistente Social, cuja proposta é refletir as atividades cotidianas dos profissionais, abarcando aspectos como: atividades desenvolvidas, de caráter exclusivo ou não à categoria; os instrumentos utilizados; os conteúdos presentes na intervenção profissional; ações institucionais; procedimentos realizados diante dos usuários e a problematização dos resultados alcançados ou buscados.

Além de cada um dos pontos citados acima terem sido explanados de forma detida e aprofundada, houve ainda uma abertura à fala e interações entre as profissionais presentes, de modo a potencializar uma discussão

mais participativa e promover uma interação crítica acerca das respectivas atuações, influenciando assim, uma construção coletiva dos pontos em questão. Como finalização do exercício reflexivo, foi solicitada uma autorreflexão acerca de cada um dos itens debatidos, a serem enviados no formato digital, de áudio, ao passo que foram transcritas e enviadas às respectivas profissionais para realizarem as modificações que julgassem necessárias, devendo ser após todas as alterações satisfatoriamente concluídas.

Em relação ao estado da Paraíba, a nossa análise se limitou a dois municípios: João Pessoa e Campina Grande, com um total de 123 assistentes sociais atuando diretamente em escolas municipais. Esse quantitativo de profissionais atuantes em escolas municipais é consideravelmente superior ao que se apresenta em outros estados brasileiros. Vale ressaltar que não foi possível mapear o quantitativo de assistentes sociais em outros municípios do estado, tampouco em escolas privadas e confessionais.

O município de João Pessoa possui 101 escolas e um total de 93 assistentes sociais efetivos e seis assistentes sociais prestadores de serviço. Nesse sentido, o município de João Pessoa se destaca no cenário nacional por ter um número de assistentes sociais superior ao número de escolas, o que significa que há uma plena cobertura e que o profissional atua diretamente no “chão da escola”. Enquanto isso, o município de Campina Grande já contou com um quadro de profissionais em suas escolas bem maior ao que existe hoje. A falta de concursos públicos – o último ocorreu em 2008 –, os processos de aposentadoria, a remoção de profissionais para outras áreas e a vinculação de assistentes sociais a cargos de gestão de escolas veem provocando uma diminuição gradativa de profissionais atuando nas escolas do município. Segundo Cunha (2017), em 2017 havia apenas 24 profissionais estão em exercício nas escolas do município.

Como parte da metodologia da pesquisa de pós-doutorado de Adriana Freire Pereira Férriz, foram realizados dois cursos de extensão sobre a sistematização da experiência profissional dos assistentes sociais que atuam na Educação Básica pública nos municípios de João Pessoa e de Campina Grande, como forma de considerar como fonte de coleta de dados os textos posteriormente produzidos pelos próprios assistentes sociais sobre suas respectivas experiências profissionais.

O curso sobre a sistematização da prática profissional realizado na cidade de João Pessoa, em 2018, contou com a presença de 60 participantes, em que 37 destes eram profissionais e 23 eram alunos de graduação. A atividade se deu no período da manhã e tarde. O curso foi realizado através do apoio da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS-PB) e do Grupo de Estudos Trabalho, Educação e Serviço Social (GETESS).

No primeiro dia foi discutida a produção do conhecimento no serviço social pela via da sistematização da experiência profissional, a dimensão teleológica do processo de sistematização e orientação quanto à elaboração do plano de sistematização. No segundo dia tratou-se dos instrumentais presentes na experiência profissional, tais como: diário de campo, relatos, relatórios, planos e projetos, articulando a produção desses registros ao processo de reflexão e produção do conhecimento. Também da realidade social analisada a partir do trabalho e reflexão teórica do fazer profissional, em seus diferentes níveis de alcance: institucional, intersetorial e político. Por fim deu-se a elaboração de um texto sobre o trabalho profissional.

Em Campina Grande, o curso de sistematização da experiência profissional foi realizado também em 2018, contou com a participação de 22 assistentes sociais e um estudante de graduação. A atividade se deu no turno da manhã e tarde. O curso foi realizado com o apoio da Secretaria de Educação e Cultura do município de Campina Grande.

No estado de São Paulo, do total de 645 municípios, o mapeamento identificou a existência de assistentes sociais inseridos na área da educação em 22 municípios, porém, diante do limite de tempo, foram pesquisados os seguintes municípios: Diadema, Limeira e Presidente Prudente. Os critérios elencados para seleção dos municípios que seriam pesquisados foi o tempo de inserção dos assistentes sociais na área da educação, a estabilidade do trabalho profissional e o interesse em participar da pesquisa.

Os técnicos de Diadema (dois assistentes sociais) e de Limeira (39 assistentes sociais) já tiveram oportunidade de participar do Curso de Sistematização ministrado pelo Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida. Apenas profissionais de Presidente Prudente – cinco assistentes sociais – não participaram desta atividade. Desta forma, os participantes da pesquisa

foram todos os 46 assistentes sociais que compõem as equipes nos referidos municípios.

Para efetivar a metodologia supracitada, o procedimento inicial foi o de realizar uma abordagem (reunião) com o grupo de profissionais que atuam na área da educação em cada um dos três municípios participantes da pesquisa com o objetivo de instrumentalizar os assistentes sociais quanto à realização de atividades de planejamento, avaliação e sistematização da experiência profissional.

Nas referidas reuniões foi abordado o conteúdo organizado sobre a concepção de trabalho/educação em Marx, o significado sócio-histórico da profissão e sobre sistematização. Por fim, efetivamos as orientações necessárias para os profissionais descreverem e interpretarem a experiência profissional respeitando a particularidade de cada município. Posteriormente, os assistentes sociais dos três municípios entregaram a produção do conhecimento para o pesquisador, sendo que este fez uma devolutiva com orientações para o aprofundamento das informações/análises apresentadas, aguardando o retorno do produto final do processo de sistematização elaborado pelos assistentes sociais. De posse do material enviado pela equipe técnica dos municípios, realizamos o processo de análise interpretativa em relação às informações sistematizadas nos três municípios, tendo como referência os fundamentos teóricos pertinentes à temática em tela, de forma coerente com a opção do método adotado: o materialismo histórico-dialético.

No estado do Rio de Janeiro, apesar das especificidades da realidade de cada contexto *locus* das pesquisas, inclusive das trajetórias profissionais e das aproximações realizadas *a priori* pelos pesquisadores sobre o objeto de estudo, o eixo fundante foi a utilização da referida metodologia, tendo como principal aporte a realização de “Cursos de Sistematização da experiência profissional dos assistentes sociais” e a utilização do “Roteiro de observação e descrição do processo de trabalho coletivo no qual se insere o assistente social”, especificamente no eixo que trata sobre o trabalho profissional.

Nos referidos cursos refletiu-se sobre a dimensão teleológica do processo de sistematização da experiência profissional, a orientação quanto à elaboração do plano de sistematização e os instrumentais presentes no

exercício profissional que devem ser utilizados, sendo: diário de campo, relatórios, planos e projetos etc. Por fim, os participantes da pesquisa elaboraram um texto sobre o trabalho profissional, com a orientação e acompanhamento dos pesquisadores e que, por fim, serão compilados nesta publicação para a devida socialização dos resultados das pesquisas integradas.

Nesse sentido, é através de aproximações sucessivas considerando a complexidade e dinamicidade do real, sem nenhuma pretensão de esgotar sua compreensão, que se justifica a escolha do método dialético. Imbuído nessa forma de investigar e analisar os fenômenos sociais, em uma determinada realidade social, que as categorias desse método – totalidade, historicidade, contradição e mediação –, emanam da realidade e são referências fundantes para efetivar o processo de reflexão e reprodução intelectual do objeto de estudo.

Reflexões sobre o processo de sistematização da experiência profissional

Considerando a relevância que a metodologia da sistematização da experiência profissional adquiriu ao longo da realização das pesquisas integradas, optamos por problematizá-la destacando a significativa contribuição desta forma de efetivar uma pesquisa qualitativa.

Portanto, acreditamos ser imprescindível recuperar o debate sobre a sistematização da experiência profissional do serviço social, pois se a categoria profissional pretender continuar “lutando contra a maré” apostando no projeto ético-político profissional, precisa optar por uma metodologia que facilite a relação teoria-prática, que propicie a transição do trabalho profissional sedimentado na razão formal abstrata em direção à razão crítica-dialética.

Nesse sentido, a valorização da sistematização da experiência profissional se justifica por várias determinações, dentre elas destacamos a inserção do assistente social no espaço socioprofissional na divisão social e técnica do trabalho como um ramo da especialização do trabalho coletivo, que se expressa de forma diferenciada nas variadas políticas sociais, sendo parte constituinte do trabalho produzido pela sociedade. Desta forma,

a utilização da sistematização se faz necessária justamente nesta sociedade capitalista, no tensionamento da relação capital-trabalho, resvala no processo de reprodução da ideologia dominante ou na contra-hegemonia, respondendo contraditoriamente, portanto, às demandas do capital e do trabalho. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982)

Para analisar e compreender essa complexidade, faz-se necessário analisar as mediações que interpenetram o trabalho profissional do assistente social no bojo do trabalho coletivo peculiar a cada instituição, e certamente articular a política social aos determinantes macrossocietários.

Assim, o significado que o trabalho do assistente social adquire no processo de produção e reprodução das relações sociais atuando nas expressões da questão social que são respondidas “parcialmente” pelas políticas sociais, exige do profissional o reconhecimento das dimensões da profissão – interventiva, investigativa e educativa – fundamentadas no materialismo histórico-dialético, com suas categorias teóricas: totalidade, contradição, historicidade e mediação.

Ao longo da trajetória histórica recente do serviço social, tendo como marco o movimento de reconceitualização e renovação (1970-1980), a profissão deflagrou um processo de ruptura com o conservadorismo e a vertente tradicional da profissão, aproximando-se com a teoria social crítica marxista que gradativamente possibilitou um acúmulo teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político que expressa a maturidade intelectual da categoria profissional. Ressaltamos, contudo, que essa mudança de perspectiva não é homogênea, mas pode ser considerada hegemônica por estar explícita nas diretrizes curriculares para os Cursos de formação profissional de assistentes sociais (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL; CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL, 1996), na Lei nº 8.662 (1993) que regulamenta a profissão, e no Código de Ética Profissional (1993), além de referendar o posicionamento do conjunto de entidades representativas da categoria profissional (Conselho Federal e Conselho Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS); Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e também a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

Tendo o objetivo de organizar uma formação profissional crítica, as Diretrizes para o Curso de graduação em serviço social propostas pela ABEPSS (1997, p. 61) estabelecem “as dimensões investigativa e interventiva como princípio formativo e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade”.

Nessa direção evidencia-se que para intervir é preciso conhecer, perquirir, investigar a realidade social, mas como é possível de fato conhecer para além do senso comum, das informações empíricas, da imediaticidade e da aparência dos fenômenos sociais? A racionalidade formal-abstrata expressa a realidade apenas como ela aparece no imediato. Por sua vez, conforme afirma Guerra (1999, p. 7):

O conhecimento oriundo da razão dialética capta o movimento do objeto, a sua lógica de constituição, percebe o que o objeto é e como chegou a ser o que é (seu processo de constituição), quais seus fundamentos, sua capacidade de transformar-se em outro. O conhecimento resultante dos procedimentos da razão vai além da apreensão da imediaticidade da vida cotidiana. Ele busca captar a processualidade contraditória de seus objetos e visa à reconfiguração, no nível do pensamento, do seu movimento. O fenômeno é (apenas e necessariamente) o ponto de partida do conhecimento. Neste nível, o conhecimento se organiza mediante categorias analíticas. Estas são sínteses mentais dos nossos esforços em compreender o movimento do real, sua lógica constitutiva e de nos comportarmos adequadamente frente a ele. O conhecimento é tanto mais verdadeiro enquanto ele conseguir captar, por meio de categorias analíticas, o movimento, as determinações, os modos de ser dos processos analisados, bem como a lógica do movimento de constituição dos processos, que se expressam na consciência do sujeito e se constituem no “concreto pensado” (MARX, 1983, p. 219). Porque incorpora o movimento, a negatividade, o vir a ser dos processos, a razão é dialética. Este é o nível mais alto do conhecimento.

Ainda segundo Guerra (1999), os procedimentos de sistematização da experiência profissional são de extrema relevância, pois permitem compilar as informações referentes ao material empírico que esparge no cotidiano institucional revelando as condições do exercício profissional, os fenômenos existentes, identificando suas características para posteriormente,

diante de um determinado referencial teórico, evidenciar as mediações, interpretando-as. José Paulo Netto (1989, p. 145-146) complementa afirmando que o processo de sistematização constitui um procedimento prévio e necessário à reflexão teórica:

A sistematização de dados opera essencialmente para circunscrever um necessariamente provisório e precário campo de reflexão, mas não constitui, absolutamente, o processo teórico (mesmo que, e isto é pressuposto, ela seja teoricamente condicionada; em realidade o processo teórico implica precisamente na ultrapassagem das abstrações (dos objetivos sobre os quais se debruça razão), na sua resolução no movimento da totalidade concreta.

A partir da aproximação com os assistentes sociais de vários espaços sócio-ocupacionais, efetivada através de cursos de sistematização da experiência profissional, o professor Ney Almeida constatou a ampliação da demanda desta atividade e justifica que tal condição decorre de diversos fatores. Dentre eles, destaca:

A necessidade de romper o circuito de isolamento dos trabalhadores das políticas sociais; a possibilidade de deixar registrada a trajetória de trabalho de uma equipe; a necessidade de ultrapassar a prática reiterativa cotidiana e pensar novos horizontes para a ação profissional; construir espaços de reflexão e troca sobre experiências no campo das políticas sociais que fortaleçam o exercício o profissional e as lutas sociais. (ALMEIDA, 2011, p. 2)

É nessa direção que o citado estudioso tem empenhado esforços para efetivação de grupos de estudos em diversas regiões do território nacional com o objetivo de “instrumentalizar os participantes quanto à realização de atividades de planejamento, avaliação e sistematização da experiência profissional” (ALMEIDA, 2011, p. 20), favorecendo o encontro, o diálogo, a troca de saberes dos profissionais integrantes de equipes multiprofissionais, orientando-os e oferecendo o devido acompanhamento até que os resultados atingidos sejam compilados na produção de um material que contemple a experiência profissional da equipe, pensada, refletida, como um “concreto pensado”. (KOSIK, 1986)

É importante registrar que a sistematização da experiência profissional dos assistentes sociais que culmina em um processo de produção do conhecimento, conforme proposto por Almeida, fundamenta-se principalmente na categoria teórica “trabalho”, seguindo a tradição de análise inaugurada por Marx, que o toma como fundamento ontológico do ser social. Neste sentido, recupera a concepção de trabalho, este entendido como atividade adequada a um fim, quando o homem transforma a natureza para atender as suas necessidades básicas, propondo objetivos, planejando suas ações, o que Marx denomina de trabalho concreto.

Refere-se, também, ao trabalho na lógica capitalista, ou seja, o trabalho abstrato, que embora suponha também o dispêndio de energias físicas e mentais humanas, é uma categoria social e histórica alinhada ao sistema capitalista.

O trabalho abstrato difere do trabalho concreto não só em termos de suas propriedades negativas (abstração das formas concretas de trabalho), mas ainda em termos de sua propriedade positiva (a igualação de todas as formas de trabalho numa troca multilateral dos produtos do trabalho). [...] O trabalho abstrato surge e se desenvolve à medida que a troca se torna a forma social do processo de produção, transformando assim o processo de produção em produção mercantil. (RUBIN, 1987, p. 159-160)

A partir dos fundamentos teóricos fincados na teoria social marxiana, Almeida (2011) reconhece a profissão serviço social como trabalho e os profissionais, assistentes sociais inseridos em diferentes processos de trabalho, sendo que este pressupõe a concentração de trabalhadores livres que vendem a sua força ao capital. “Essa forma social do processo de trabalho se revela um método empregado pelo capital para ampliar a força produtiva do trabalho e daí abstraírem mais lucro”. (MARX, 2006, p. 388)

Dessa forma, ressaltamos que a sistematização, segundo Almeida (1997), é uma forma de conduzir a ação teórico-prática do trabalho do assistente social, é organizar a própria intervenção a partir de um planejamento de como será essa forma de sistematizar, é refletir teoricamente sobre a experiência profissional, sendo uma atividade profissional de natureza inves-

tigativa. É esta concepção de sistematização que fundamenta os preceitos e as orientações do referido autor.

No artigo intitulado: “Retomando a temática da sistematização da prática em serviço social”, Almeida (1997) argumenta que o esforço de sistematização determina alguns pressupostos importantes, sendo: informe de uma dada concepção de profissão; o exame de certos objetivos; a discussão de referencial teórico-metodológico; a análise sobre a autonomia do trabalho do assistente social no âmbito da organização do processo de trabalho coletivo; indica a direção política, ética e teórica; os objetivos a serem alcançados; estabelece procedimentos que podem realimentar a condução do trabalho profissional; verifica preliminarmente se o procedimento investigativo está demarcando o trabalho do assistente social, de sua equipe e do trabalho coletivo.

Diante desses pressupostos, concordamos plenamente com Almeida (1997, p. 7) ao afirmar que “é que praticamente impossível nos propormos a uma reflexão sobre a atividade profissional sem mobilizarmos certa referência compreensiva acerca da mesma”.

A compreensão do referido autor sobre a profissão serviço social, da qual compartilhamos, está sedimentada no pensamento de Iamamoto e Carvalho (1982) e, historicamente, vem sendo capitaneada por vários estudiosos dessa área como José Paulo Netto, Yolanda Guerra e Maria Carmelita Yazbek.

Para os referidos autores, o “Serviço Social é uma especialização do trabalho coletivo, dentro da divisão social e técnica do trabalho, participe do processo de produção e reprodução das relações sociais”. (IAMAMOTO, 2008, p. 83-84)

Outro pressuposto de suma importância “[...] é o de que todo trabalho profissional tem uma direção política, ética e teórica”. (ALMEIDA, 1997, p. 7) Portanto, o profissional tendo ou não consciência desta direção, estando ou não explicitada no projeto de intervenção, os objetivos propostos têm uma intencionalidade, uma determinada perspectiva. Assim, no processo de sistematização da experiência profissional, o assistente social terá que inquirir a realidade social e fazer emergir os objetivos inicialmente propostos e sua efetividade.

É salutar recuperar a preocupação de Netto (1989, p. 152) quando afirma que a sistematização “constitui, como elaboração teórica escrita, tarefa precípua de uma instância de reflexão que não é componente orgânico e sistemático da intervenção profissional”.

Diante do momento histórico que vivemos, com reflexos na sociedade brasileira, de profunda crise política, econômica e social, marcada pela super exploração do trabalho, precarização e informalização das relações trabalhistas, acirramento da pobreza e drástica redução dos direitos sociais, o conservadorismo reafirma-se com novas roupagens, inclusive com traços extremamente fascistas, peculiar ao ideário neoliberal. Assim, os assistentes sociais precisam reposicionar suas atuações profissionais para não se emaranhar na teia do praticismo, empirismo, pragmatismo, que tem cunhado as requisições para este profissional. Nesse sentido, corroboramos com as preocupações de Netto (1989) sobre a importância de ter o cuidado para não considerar que o registro sistemático da experiência profissional por si só seja capaz de desvelar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1986), é preciso esforço teórico para atingir esse momento reflexivo na perspectiva da práxis.

Participando dos conteúdos absorvidos nos cursos de sistematização com o Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida, utilizando o processo de sistematização para realização da pesquisa de pós-doutorado de Adriana Freire Pereira Ferriz e de Eliana Bolorino Canteiro Martins, e também nos contatos formais e informais com as assistentes sociais que atuam na área da educação, constatamos que apesar do empenho, da intencionalidade dos profissionais, a superação da dicotomia teoria/prática tem sido um grande desafio. A não efetivação de uma direção extremamente operativa e reiterativa no trabalho profissional, não tem sido uma tarefa fácil, principalmente, na conjuntura adversa que vivemos nas últimas décadas e especialmente no cenário mais recente, convivendo com a extrema precarização e intensificação do trabalho.

Observamos que há um afastamento gradativo do reconhecimento da categoria profissional como um “intelectual”, sobressaindo a sua identidade como mero “técnico”, operador de serviços sociais oferecidos pelas políticas sociais, incluindo nesse “fazer profissional” a reprodução da ideologia

dominante, que vem sutilmente travestida, disfarçada, principalmente, nas propostas da política educacional, em jargões e concepções deturpadas, tais como: “educação inclusiva”, “educação para cidadania”, “democratização da educação”, dentre outras, porém sem as condições objetivas para sua concretização. (ALMEIDA, 2011)

Nesta perspectiva, faz-se necessário recuperar os argumentos de Hirano (2001), quando esclarece sobre a incorporação da ciência para a produção do capital fixo e ainda acrescenta que há um “[...] outro tipo de trabalho, não vinculado à produção imediata, e que é um trabalho intelectual, produtor de concepções justificadoras da forma histórica capitalista, para alcançá-la à condição de ser imperante e dominante”. (HIRANO, 2001, p. 14-15) Assim Cunha (2018, p. 83-84) interpreta o pensamento de Hirano:

Podemos apreender dos argumentos do autor, que na fase dos monopólios, onde as forças produtivas estão em estágio maior de desenvolvimento, as estratégias e instrumentos de dominação organizados pelo capital operam mudanças significativas nas formas de organização do processo de trabalho e na divisão social do trabalho, possibilitada pela subsunção do conhecimento à necessidade de acumulação, ou seja, reduz a capacidade intelectual a uma função técnica na organização e dominação do sistema econômico.

Enfim, a partir da crise do capital, do posicionamento do Estado brasileiro alinhado ao ideário neoliberal que reflete nas políticas sociais, há uma reconfiguração da política de educação assumindo os parâmetros de gerenciamento da empresa privada, transformando a educação em mercadoria e os estudantes em meros produtos que serão ou não absorvidos pelo mercado de trabalho à mercê dos interesses capitalistas.

Diante dos desafios postos para o serviço social em tempos de avanço do conservadorismo, conforme exposto anteriormente, fortalecer o debate crítico na defesa do projeto ético-político profissional é de suma importância, sendo uma forma de alinharmos o trabalho profissional à direção social construída coletivamente pela profissão. Nesse rumo, a sistematização da experiência profissional em diferentes espaços sócio-ocupacionais e particularmente na educação, foco desta pesquisa, é uma das estratégias para

superação das ações meramente instrumentais que são cotidianamente requisitadas para o serviço social.

Entendendo a partir de Heller (1989, p. 17) que “a vida cotidiana é a vida de todos os homens [...]. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade”. É preciso, portanto, “suspender o cotidiano” para analisá-lo com maior profundidade e ser radical, isto é, ir à raiz dos fenômenos analisados. O exercício profissional no seu cotidiano:

Requisita dos indivíduos respostas funcionais as situações que não demanda o seu conhecimento interno, mas tão somente a manipulação de variáveis para a consecução de resultados eficazes – o que conta não é a reprodução veraz do processo que leva a um desfecho pretendido, porém, o desfecho em si. (NETTO, 2000, p. 68)

O processo para transitar da imediaticidade, da aparência dos fenômenos para o mediato, o concreto pensado (MARX, 1989) implica em apreender as mediações – universal, singular, particular – que estão imbricadas nos processos sociais e que se explicam pelo movimento de sua constituição, historicidade, contradição, numa perspectiva de totalidade.

É fundamental reconhecer as dimensões do serviço social como profissão e que estão dialeticamente articuladas, sendo elas: investigativa, educativa e eminentemente interventiva. A última, porém, é realçada pela resposta imediata que produz atendendo as requisições institucionais.

A sistematização da experiência profissional, seguindo o roteiro proposto por Almeida (2011), possibilita refletir sobre o que é, como faz, o porquê faz (desvelando o significado social da profissão e sua funcionalidade ou não ao padrão dominante), o que faz (indicando as finalidades do profissional) e com o que fazer, com que meios, recursos (apresenta os instrumentos peculiares ao serviço social) e através de que, identificando as mediações ou sistema de mediações presentes no tecido social.

Essa empreitada é um processo complexo e extremamente difícil de percorrer, justamente por haver no imaginário dos indivíduos a dicotomia entre teoria e prática, fruto da alienação peculiar da sociedade capitalista.

Buscando uma estratégia que desconstrua essa dualidade opositora (a teoria na prática é outra), que realmente se constitui em uma falácia, encontramos na sistematização do trabalho profissional uma alternativa estratégica para viabilizar um salto qualitativo rumo a uma análise radical da realidade social, institucional e dos fenômenos sociais com os quais os assistentes sociais atuam.

Frente a essas ponderações, conclui-se que é extremamente relevante apresentar/socializar os eixos temáticos que constituem o *Roteiro de observação e descrição do processo de trabalho coletivo no qual se insere as assistentes sociais*, de Ney Luiz Teixeira de Almeida (2011), e que tem sido referência para esses profissionais que têm a oportunidade de participar dos cursos e encontros ministrados pelo referido autor. Salientamos ainda que este material também deva ser utilizado na realização de pesquisas da graduação em serviço social (iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso) bem como em programas de pós-graduação (dissertações e teses), além de pesquisas de pós-doutorado.

De forma sucinta, apresentamos os eixos que compõem o roteiro citado anteriormente:

- Unidade e população: solicita indicadores que caracterizam a instituição e a política social na qual se insere, além da configuração da população-alvo do atendimento da instituição e, especificamente, do serviço social;
- Força de trabalho: questiona a composição da equipe desenhando um breve perfil principalmente dos profissionais que integram o trabalho coletivo na instituição;
- Condições de trabalho: aborda desde a descrição da infraestrutura até às peculiaridades sobre a ocupação dos espaços pelos profissionais;
- Divisão social e técnica do trabalho e cooperação: solicita a descrição do fluxo de atendimento da população usuária dos serviços prestados pela instituição, a organização do processo de trabalho coletivo, indicando a participação dos assistentes sociais;
- Gestão técnica e administrativa da força de trabalho: como ocorre a coordenação do trabalho coletivo do ponto de vista técnico e ad-

ministrativo, além da descrição do planejamento, avaliação, registro, controle e sistematizações existentes;

- Trabalho profissional do assistente social: este eixo contempla informações referentes às atividades desenvolvidas pelo profissional, instrumentos utilizados, rotinas, conteúdos presentes na intervenção profissional, as ações interinstitucionais, destacando se as atividades são exclusivas ou não do assistente social. Inclui também os procedimentos de caracterização da população usuária dos serviços e os resultados do trabalho profissional.

Ao acompanhar a realização da sistematização das experiências profissionais na área da Educação Básica nos estados, universo das pesquisas, os pesquisadores confirmam que este procedimento de fato favorece o processo de reflexão do trabalho profissional dos assistentes sociais inseridos no trabalho coletivo das instituições educacionais. Evidenciamos o fortalecimento da postura crítico-investigativo quando as equipes técnicas dos municípios assumiram o compromisso de participar efetivamente dessa metodologia proposta para a pesquisa de campo, forjando a necessidade de planejar a sistematização, compilando informações e organizando espaços de debate na própria rotina de trabalho das instituições educacionais.

Mesmo com as dificuldades explicitadas pelos assistentes sociais para efetivar a relação teórico-prática, sendo esta uma construção processual que se iniciou com a tarefa proposta, constatamos que:

A sistematização no trabalho do assistente social é antes de tudo uma estratégia que lhe recobre sua dimensão intelectual, posto que coloque em marcha uma reflexão teórica, ou seja, revitaliza e atualiza o estatuto teórico da profissão, condição social e institucionalmente reconhecida para a formação de quadros nesta profissão. (ALMEIDA, 1997, p. 5)

É notório que na dimensão investigativa, a pesquisa no serviço social tem assumido um lugar de destaque, principalmente nas últimas décadas, com a aproximação histórica da profissão com a teoria social crítica que

possibilitou um amadurecimento intelectual. Por isso concordamos com o comentário de Fortie Guerra (2009, p. 703) a este respeito:

Consideram-se a investigação e a intervenção elementos que, embora de natureza distintas, compreendem a dialética do modo de ser da profissão, claramente expresso nas competências/atribuições profissionais. Do mesmo modo, afirmam-se a atitude investigativa e a pesquisa como parte constitutiva do exercício profissional do assistente social, vislumbram-se os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa científica, e, finalmente, o papel da investigação da realidade na formulação do projeto de intervenção e da intervenção propriamente dita.

Netto (2009) enfatiza três observações gerais para facilitar o processo de investigação dos assistentes sociais que estão envolvidos no exercício profissional em diferentes espaços sócio-ocupacionais e querem desenvolver uma atitude investigativa compatível com a concepção teórico-metodológica de Marx na sua intervenção profissional. De forma sucinta descrevemos a seguir.

É imperativo que os assistentes sociais possuam “[...] uma visão global da dinâmica social concreta. Para isto, precisa conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização na nossa sociedade (ou seja, na formação social brasileira)” (NETTO, 2009, p. 694), tendo, assim, uma visão global da dinâmica social concreta. Para tal, é preciso o estudo atento da economia política, que propiciará uma compreensão da natureza de classe e do Estado brasileiro e da estrutura social no contexto atual, sendo esta a primeira observação.

Como segunda observação, argumenta que:

O profissional precisa encontrar as principais mediações que vinculam o problema específico com que se ocupa com as expressões gerais assumidas pela ‘questão social’ no Brasil contemporâneo e com as várias políticas sociais (públicas e privadas) que se propõem a enfrentá-las. O conhecimento destas políticas sociais (que implica, antes de tudo, o conhecimento das suas fontes e formas de financiamento) é indispensável para o profissional contextualizar a sua intervenção; e a determinação daquelas mediações possibilita apreender o alcance e os limites da sua própria atividade profissional. (NETTO, 2009, p. 695)

Esta postura profissional possibilita ao assistente social ir além da mera requisição institucional, dos aspectos da imediatividade do cotidiano profissional, da prática reiterativa, instrumental para apreender a realidade social na perspectiva da totalidade.

A terceira observação alerta que ao profissional cabe:

Apropriar-se criticamente do conhecimento existente sobre o problema específico com o qual se ocupa. É necessário dominar a bibliografia teórica (em suas diversas tendências e correntes, as suas principais polêmicas), a documentação legal, a sistematização de experiências, as modalidades das intervenções institucionais e instituintes, as formas e organizações de controle social, o papel e o interesse dos usuários e dos sujeitos coletivos envolvidos etc. Também é importante, neste passo, ampliar o conhecimento sobre a instituição/organização na qual o próprio profissional se insere. (NETTO, 2009, p. 695)

Coadunamos com o pensamento de Netto (2009) ao afirmar que o processo sumariado é contínuo, renovável, que necessita do empenho do assistente social, mas também do envolvimento de outros profissionais que compõem o trabalho coletivo naquela determinada instituição. Acrescenta ainda que está tratando da investigação no plano do conhecimento, considerando que o método de Marx é um método do conhecimento. “E do conhecimento não se extraem diretamente indicativos para ação, para a prática profissional e interventiva. Mas não se terá uma prática eficiente e inovadora se ela não estiver apoiada em conhecimentos sólidos e verazes”. (NETTO, 2009, p. 696)

Enfim, para manter a conexão entre teoria-prática é preciso reconhecer que esta relação forma a unidade na diversidade e que são elementos que, apesar de cada um ter certa autonomia, são dialeticamente imbricados, interconectados, conforme argumenta Forti e Guerra (2009, p. 13):

O conhecimento teórico emerge do processo histórico-social como resultado elaborado das atividades humanas dirigidas à satisfação de necessidades materiais e espirituais. Tal conhecimento pode ser considerado uma espécie de reprodução da realidade no pensamento que serve de guia e fundamento para a prática na vida social e sua finalidade, podendo ser incessantemente aprimorado. Além disso, cabe

salientar que se trata de conhecimento que se torna referência para a ação, para efetivação de prática fecunda, e útil para o enriquecimento humano, na medida em que seja verdadeiro e não o inverso, como propalou o pragmatismo.

Diante das ponderações expostas, destacamos a relevância da opção pela metodologia da sistematização da experiência profissional dos assistentes sociais assumida para a efetivação da presente pesquisa integrada por acentuar a possibilidade de apreender o processo de construção coletiva do trabalho desenvolvido em determinados espaços sócio-ocupacionais e, principalmente, desconstruir a falácia da dicotomia teoria e prática, além de mobilizar um processo avaliativo que pode incidir sobre o trabalho profissional em outra direção coerente com o projeto ético-político profissional, na busca de alternativas, estratégias de intervenção que respondam aos interesses da classe trabalhadora e não apenas institucionais.

Independente dos resultados atingidos com a efetivação do processo de sistematização do trabalho profissional nos municípios participantes da pesquisa, observamos que apesar da precariedade das condições de trabalho, da sobrecarga de requisições institucionais exigidas e da desproporcionalidade entre o número de profissionais para efetivá-las, situação que impacta na escassez de tempo para auferir aos profissionais espaços reflexivos, as equipes de assistentes sociais conseguiram desconstruir a “muralha” que esconde a importância da sistematização da experiência profissional rumo à construção da relação entre teoria e prática.

Considerações finais

Certamente ainda há muito a caminhar. E nesta perspectiva acreditamos que a proposta de realização de cursos de formação permanente, de assessorias técnicas, conforme vêm sendo desenvolvidas pelo Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida, é um suporte essencial para viabilizar a qualificação do trabalho profissional.

Em tempos sombrios como o que vivemos – totalmente avesso aos princípios formulados no projeto ético-político do serviço social, penso que a categoria profissional, de forma particular, os docentes que estão envolvidos

com mundo acadêmico, principalmente nas universidades públicas, devem ter o compromisso de contribuir com os assistentes sociais que estão inseridos nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais, de diferentes políticas sociais, propiciando condições de reflexão das experiências profissionais no trabalho coletivo, efetivando a sistematização das suas experiências profissionais.

Contudo, faz-se necessário que a categoria profissional reconheça a sistematização como importante dimensão do trabalho profissional que deve ser pautada na formação profissional inicial e permanente. Reafirmamos os argumentos de Almeida (1997, p. 8-9):

A sistematização constitui uma dimensão importante do trabalho profissional que favorece uma reflexão contínua de suas respostas sócio-institucionais em suas relações de determinação com a dinâmica do ser social. Trata-se de um recurso que permite imprimir ao cotidiano, assim como a empiria que dele emerge nos procedimentos típicos da ação profissional, a possibilidade de serem compreendidos a partir das relações sociais que lhes dão concretude e significado; alçando a condição de um movimento de apreensão da dinâmica social a partir de uma inserção real e efetiva e da necessidade de se construir alternativas profissionais, determinadas no âmbito de um trabalho coletivo, na trama institucional onde se materializam dimensões constitutivas da dinâmica da sociedade entre produção e reprodução social.

O desafio está posto a todos os profissionais – assistentes sociais – e de forma particular àqueles que estão inseridos em processos de trabalho coletivo no âmbito da política educacional. Diante da ofensiva, a educação pública brasileira tem sofrido com atitudes nefastas como os cortes drásticos de recursos para pesquisa, graduação, pós-graduação bem como para a Educação Básica, além do reacionarismo e conservadorismo que penetram nos projetos educacionais e diante dos quais é preciso reação. É notório que essa situação incide no exercício profissional dos assistentes sociais que atuam na política de educação, tornando inadiável o papel destes profissionais, juntamente com os educadores, de aglutinar esforços coletivos para a construção de estratégias de resistência.

É preciso investigar com profundidade a “escola que temos” para mobilizar todos os atores envolvidos no trabalho coletivo da educação para construção da “escola que queremos”, conscientes da condição contraditória da educação como espaço de reprodução da ideologia dominante, mas também como espaço possível na direção da construção da contra-hegemonia. Os assistentes sociais não podem se furtar do desafio de estimular processos de transformação social no âmbito da escola rumo ao fortalecimento da massa crítica, pois “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 20)

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL; CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL. Proposta básica para o projeto de formação profissional. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. XVII, n. 50, p. 143-171, abr. 1997.
- ALMEIDA, N. L. T. de. Retomando a temática da “sistematização da prática” em Serviço Social. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 10, 1997.
- ALMEIDA, N. L. T. de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2011.
- ALMEIDA, N. L. T. de; ALENCAR, M. M. T. *Serviço social: trabalho e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOURGUIGNON, J. A. O processo da pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa, v. 06, n. 01, 2006.
- CUNHA, K. K. S. A. *Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: as escolas municipais de Campina Grande-PB*. 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.
- CUNHA, V. R. *O trabalho do assistente social numa unidade de internação do DEGASE: uma análise das racionalidades que organizam o processo de trabalho na socioeducação*. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

- DAL ROSSO, S. Teoria do valor e trabalho produtivo no setor de serviços. *Caderno CRH*, Salvador, v. 27, n. 70, 2014.
- FÉRRIZ, Adriana Freire Pereira. *O trabalho do(a) assistente social na política de educação nos estados da Paraíba e da Bahia*. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. Relatório Final do Pós-Doutorado em Serviço Social.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda. Na prática a teoria é outra? In: FORTI, V.; GUERRA, Y. (org.). *Serviço social: temas, textos e contextos*. Rio de Janeiro: Lumen Júris Editora, 2009.
- GUERRA, Y. *A instrumentalidade do serviço social*. São Paulo: Cortez, 1999.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- HIRANO, S. Política e economia como formas de dominação o trabalho intelectual em Marx. *Tempo Social*, São Paulo, v. 13, n. 02, 2001.
- IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capitalismo financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2008.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. *Relações sociais e serviço social no Brasil*. São Paulo: Cortez; Celats, 1982.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. v. 1.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NETTO, J. P. Notas para a discussão da sistematização da prática em Serviço Social. *Cadernos ABESS*, São Paulo, n. 03, 1989.
- NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL; CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009.
- NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea. In: CONSELHO FEDERAL EM SERVIÇO SOCIAL. *Capacitação em serviço social e política social. Crise Contemporânea, Questão Social e Serviço Social*. Brasília, DF: UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000. **Módulo 1, p. 91-110.**

PARO, V. H. (org.) *A teoria do valor em Marx e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RUBIN, I. I. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Pólis, 1987.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007.

Panorama da política de educação básica no Brasil

Adriana Freire Pereira Férriz

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Introdução

A Educação Básica constitui o parâmetro de referência para compreendermos no âmbito da política de educação os limites das tendências de universalização da educação pública no Brasil. Representa no plano organizacional o modo como a política de educação se articula aos interesses gerais de reprodução do capital, em particular no que diz respeito aos processos de formação técnica e intelectual da força de trabalho para o trabalho simples. Assim como deriva das lutas sociais por uma formação humana que ultrapasse os horizontes das necessidades imediatas da esfera da produção, circunscrevendo no plano legal e organizacional as tensões próprias da formação do cidadão e de seus direitos numa sociedade profundamente desigual.

Considerando que, o foco das pesquisas apresentadas nesta coletânea trata da inserção e do trabalho do assistente social no âmbito da política de Educação Básica pública, faz-se necessário realizar uma breve incursão sobre a configuração desta etapa de ensino no Brasil. Certamente esse intuito

não tem a pretensão de aprofundar ou esgotar uma temática complexa que perpassa diversas mediações históricas, conjunturais, políticas, econômicas, sociais e pedagógicas, mas introduzir o debate que perpassará todos os capítulos desta publicação.

Para trazer uma discussão sobre a política de educação no Brasil, na atualidade, precisamos localizar a forma de inserção do país na dinâmica do capitalismo mundial de forma periférica. Nesse sentido, lançamos nosso olhar para os desafios do processo de acumulação do capital a partir da mediação de interesses que são próprios e particulares da burguesia no Brasil que ao valorizar seu capital, o faz de forma integrada e subordinada aos interesses do grande capital.

Florestan Fernandes (2005) ao analisar a particularidade do capitalismo no Brasil coloca que a revolução burguesa no Brasil não foi do tipo clássico, ou seja, aquela que incorpora a classe trabalhadora no processo de dinamização das relações sociais de produção, sobretudo através do trabalho assalariado e com algumas conquistas expressas no campo da proteção ao trabalho, na área da educação e na constituição de elementos culturais que propiciam talvez a construção de uma identidade nacional.

Dessa forma, na concepção do autor, a particularidade do que ele chama de revolução burguesa no Brasil aponta uma tendência a não universalização do trabalho assalariado. Esse processo de inserção histórica do Brasil, na ordem do capital, produziu algumas marcas na política de educação no Brasil. Em primeiro lugar, nunca tivemos um sistema universalizado, mesmo nos níveis elementares, e tivemos que conviver com processos tardios de expansão da educação. Em segundo lugar, a relação público-privado na construção da política de educação. E, ainda, a veiculação da educação às necessidades da esfera da produção e da reprodução social, a formação do trabalhador.

Uma leitura atenta sobre as lutas pela educação no Brasil revela a existência de uma dívida histórica com a universalização do acesso à educação. O próprio texto da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, paradoxalmente fala da obrigatoriedade da Educação Básica, mas afirma a progressiva universalidade do Ensino Médio, e a Educação Superior também não figura como nível de ensino obrigatório.

A regulamentação do artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), expressam a correlação de forças existentes entre projetos educacionais (e societários) divergentes, pois apesar de significativos avanços como, por exemplo, a inserção da Educação Infantil (creche) como primeira etapa da Educação Básica, traz várias permanências que marcam a trajetória da política de educação brasileira, dentre elas a não efetivação de um sistema educacional articulado, mobilizando a descentralização, fragmentação, mas sem a garantia da fonte de financiamento.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso [em 20 de dezembro de 1996], resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani, em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e ‘compatível com o Estado Mínimo’. (SAVIANI, 1997 apud FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 110)

Na referida lei os níveis de ensino são organizados da seguinte forma: Educação Básica – Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio –; o ensino superior e as diversas modalidades de ensino – Educação Especial/Inclusiva, Educação Indígena, Educação Profissional, Educação Rural –, e a responsabilização por sua efetivação se organiza a partir dos três entes federativos: federal, estadual e municipal. Uma das características que permanece na nova legislação é a prestação de serviços educacionais de forma complementar, ou seja, articulando educação pública e privada.

Desde a década de 2000 vem ocorrendo reorganizações na Educação Básica, dentre eles destacamos: a Lei Federal nº 11.114/06¹ altera a LDB/1996 dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental com

¹ A referida Lei está disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm.

matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade, intensificou o processo de municipalização do ensino, principalmente em relação ao denominado ciclo I, de 1ª a 5ª série e gradativamente o ciclo II, de 6º a 9ª série, que também é realizada pelo nível estadual; a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006); a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) que regulamenta a obrigatoriedade da pré-escola e por fim, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, artigo 208: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988, p. 123)

Especificamente em relação à Educação Infantil, Alves e Pinto (2011) ressaltam que a ampliação deve ser acompanhada da oferta de uma educação com qualidade e para todos, somente assim não ocorrerá uma inclusão quantitativa, pois esta não produz efeitos esperados para o desenvolvimento integral dos indivíduos e conseqüentemente para a sociedade.

Segundo o artigo 30 da LBD/1996, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da oportunidade”. (BRASIL, 1998, p. 1)

Revistando a trajetória das políticas públicas para a infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX, segundo Kramer (1988), são marcadas por programas e ações de cunho médico-sanitário, assistencial e alimentar, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança. Neste período não existia um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância:

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (KRAMER, 1988, p. 199)

Kramer (2003) também afirma que o atendimento à criança era caracterizado por ausência de proteção jurídica e alternativa de atendimento, bem

como, por programas no campo da higiene infantil, médica e escolar com a predominância de entidades particulares e grupos médicos na coordenação dos trabalhos institucionais.²

A década de 1980 foi cenário de intensa mobilização e luta em torno dos direitos das crianças e dos adolescentes, com grande participação da sociedade civil. Foi possível, neste processo histórico, implantar um novo ordenamento legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e uma nova doutrina da infância. Nesta nova doutrina a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos, incluindo dentre eles o direito a Educação Infantil. (BRASIL, 1990)

No âmbito do Ministério da Educação, a concepção de Educação Infantil, é referenciada ao binômio: “educar e cuidar” ocorrendo uma articulação para vinculação da Educação Infantil ao campo da educação e não mais da assistência social.

Vários movimentos sociais em defesa da criança e do adolescente se organizam reivindicando os direitos das crianças e dos adolescentes, dentre eles o direito a Educação Básica, e de forma particular, a creche. Conforme descrito anteriormente, na Constituição Federal de 1988, a questão da creche é legitimada como extensão do direito universal à educação das crianças de zero a seis anos, espaço de Educação Infantil, complementar à educação familiar.

Kramer (2003, p. 56) considera importante o olhar frente às políticas para a infância, visto que a educação da criança pequena não é somente um direito social, mas direito humano.

[...] a educação da criança pequena é direito social porque significa uma das estratégias de ação (ao lado do direito à saúde e à assistência) no sentido de combater a desigualdade, e é direito humano porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças.

2 Para aprofundamento sobre a trajetória histórica da política de Educação Infantil, verificar: Kramer (1998, 2003), Rosemberg (1999), Kuhlmann Junior (2001).

O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, objetiva para a creche o “cuidar e educar” de forma inteira e completa, ressaltando a não escolarização da criança na Educação Infantil. (BRASIL, 1990, 1998)

Na proposição de Rosemberg (1999), o termo “cuidado”, ao substituir a palavra guarda na Educação Infantil, passa a designar uma função da educadora e um objetivo da creche, assumindo pelo menos três sentidos amplos diferenciados: proteção física da criança; serviço complementar à família e atenção à individualidade. Assim, esta terminologia “cuidado” é utilizada num campo de significação mais próximo de guarda da criança pequena, o cuidado está mais relacionado às duas primeiras acepções, tanto o de higiene e proteção do corpo da criança, quanto o de serviço alternativo à guarda ou cuidado familiar. O terceiro significado, introduzido mais recentemente, refere-se à individualidade da criança, e designa o sentido de atenção às suas necessidades emocionais, respeito a seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, e às suas diferenças.

Kuhlmann Junior (2001) afirma que a passagem das creches para o sistema educacional não representa a superação de preconceitos sociais envolvidos na educação da criança. Desta forma, podemos considerar que este é um constante desafio para os profissionais presentes neste nível de ensino.

Segundo Campos (2012), na Educação Infantil temos a presença de políticas públicas focalizadas, seletivas e compensatórias. Essa política expressa o número reduzido de creches mantidas pelo poder público, pela predominância de critérios socioeconômicos e do trabalho materno no preenchimento de vagas nas instituições, pela falta de qualificação dos profissionais, pela indefinição orçamentária, pelos embates nos objetivos pedagógicos propostos e outros.

O sistema educacional brasileiro é excludente em todos os níveis de ensino, seja infantil, fundamental, médio ou superior. Especificamente na Educação Infantil, o direito a ela deve ser somado a um projeto educativo de cidadania, autonomia e emancipação deve se tornar efetivo para que o desenvolvimento e a participação dos sujeitos se tornem real.

Constatamos que a efetivação das políticas públicas destinadas à infância vem sendo construída com muitos impasses, em especial pelas in-

fluências do neoliberalismo e dos organismos internacionais nas políticas educacionais. As marcas históricas da creche devem ser rompidas, agora em uma nova roupagem, com a proposta de democratização da educação infantil determinando uma educação de qualidade a todas as crianças e tornando a infância prioridade no quadro das políticas públicas brasileiras. Assim, os direitos da infância devem assegurar alternativas para que a educação seja contemplada e efetivada no âmbito dos direitos humanos.

As estatísticas comprovam a distância entre a legislação e sua concretização. Em relação à faixa etária de zero a três anos, a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, 2017-2018, indica que a taxa de escolarização é de 34,2%. Portanto, muito aquém do ideal.

No que se refere ao Ensino Fundamental, motivado pela legislação atual (BRASIL, 1998), houve “uma expansão considerável da Educação Básica no Brasil, sendo que a taxa de atendimento atingiu a 97% no final dos anos 1990”. (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015, p. 170)

Portanto, nos anos seguintes à LDB (1996) foram sinalizando uma ampliação no acesso ao Ensino Fundamental. Conforme aponta Durham (1999, p. 6) o Ensino Fundamental, que constituiu do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), e foi e é aquele no qual se nota o maior desenvolvimento, ou seja, “todos os indicadores educacionais referentes a este nível de ensino demonstram uma evolução muito positiva”.

No governo de FHC, foram lançados dois projetos voltados para a Educação Básica. Primeiro, “o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que articulou para o Ensino Fundamental, as responsabilidades de Estados e Municípios, assim como a ação supletiva e redistributiva da União”. (DURHAM, 1999, p. 10) Segundo, foi criado o programa “Dinheiro na escola” que “consistia na distribuição de pequenos fundos que são repassados diretamente aos estabelecimentos escolares e são por eles utilizados para suprir necessidades menores tais como pequenos reparos, pintura, aquisição de material didático”. (DURHAM, 1999, p. 11)

Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil ampliam o fundo de financiamento da Educação Básica com a criação em 2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valori-

zação dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Outro destaque no campo de Educação Básica é a política de avaliação do desempenho educacional criada para as escolas públicas com uma meta de atingir em 2022 a nota seis para os anos iniciais. Além disso, no governo Lula há uma tentativa de criar um elo entre o ensino básico e o superior que se efetiva através do Ensino Nacional do Ensino Médio. (ESPÍNOLA; CAVALCANTE, 2018)

Neste sentido, é importante entender como aponta Almeida (2000, p. 73) que o acesso à educação escolarizada, além de não ter sido universal “acabou se contrapondo ao plano das condições objetivas, à luta pela sobrevivência, de um largo espectro da população brasileira que largou ou mesmo nem chegou a ingressar na escola por ter que trabalhar”. Contudo, a ampliação da educação escolarizada foi determinante em diferentes níveis e modalidades para as múltiplas requisições para o trabalho dos assistentes sociais na política de educação bem como suas vinculações com as atuais expressões da relação capital-trabalho. (ALMEIDA, 2000)

Vale lembrar que a inserção do assistente social na Educação Básica também nos leva a pensar a interface da política de educação com outras políticas e programas assistenciais voltados para os diversos segmentos das classes subalternizadas como crianças, adolescentes, desempregados e idosos. São exemplos desses programas o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, a rede de socioeducação, os programas de transferência de renda, especialmente o Programa Bolsa Família, dentre outros.

O Estado brasileiro, na década de 1990, assume tardiamente o receituário neoliberal que resvala sobre o desenho de todas as políticas sociais em especial na política de educação, que atende o receituário dos organismos multilaterais, destacando o Banco Mundial que investe nessa política social com intuito de aumentar a produtividade dos pobres e também repassar o mínimo de conhecimentos necessários para capacitar minimamente os trabalhadores de acordo com o novo paradigma a empregabilidade.

O governo de FHC (1995-2003) materializa essa perspectiva especificamente na Educação Básica aceitando integralmente os direcionamentos do Banco Mundial. No seu governo ocorreu a expansão da educação, especialmente no Ensino Fundamental, com o estímulo ao processo de municipa-

lização, que possibilita um maior controle da população, porém tal fato não se efetiva na realidade brasileira, “devido à descentralização autoritária dos encargos de manutenção que se tem sobre os municípios, em que não há o correto repasse de verbas, não se garantindo assim as condições mínimas de qualidade a estes”. (FRIGOTTO; CIAVATA, 2009, p. 115)

Ao analisar os dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica* brasileira do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016), verificou-se que em 2016, aproximadamente 17,7 % das escolas brasileiras de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental são de responsabilidade dos Estados e 62,2% a responsabilidade é dos Municípios. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), ainda no governo de FHC, a priorização do Ensino Fundamental possibilitou o aumento das estatísticas neste nível de ensino em detrimento da oferta do ensino médio, que sofreu um processo de tecnificação e profissionalização precarizando o acesso aos conhecimentos gerais a esse nível de ensino. O Ensino Fundamental sempre teve lugar privilegiado na pauta da política de brasileira, situação que se confirma e reafirma no contexto atual.

A LDB, expressa a proposta da universalização do ensino básico, com objetivo de reduzir o analfabetismo no segmento populacional na faixa etária de mais de dez anos de idade, em quatro pontos percentuais, entre os anos de 1995 e 2001. (BRASIL, 1998) Destaca-se também nesse período a aprovação do *Plano Nacional de Educação* (2001/2010),³ que em relação ao Ensino fundamental previa ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade (conforme citado anteriormente) e também propõe a efetivação de padrões mínimos de infraestrutura em cinco anos, além de assegurar o Programa de Garantia de Renda Mínima para famílias carentes; oferecer escolas com dois turnos (diurno e noturno); ampliar, progressivamente, a jornada escolar para, pelo menos,

3 “O PNE ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei n° 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. (AGUIAR, 2010, p. 709).

sete horas/dia e, por fim, promover a eliminação gradual da necessidade de oferta do ensino noturno. (BRASIL, 2001)

De acordo com as análises de Durham (1999) que faz referência aos indicadores do MEC/INEP/SEEC (1998), constata-se que “calculando os decimais para 1998, no Brasil, 95,8% das crianças de sete a 14 anos estão matriculados no Ensino Fundamental. Para se avaliar o atendimento desta faixa etária, deve-se acrescentar a este percentual as crianças de sete anos que estão na pré-escola. Podemos considerar que há ainda um outro pequeno percentual de crianças de sete a oito anos, que ingressão tardiamente”. (DURHAM, 1999, p. 236) Conforme exposto anteriormente, no governo FHC há uma ampliação do processo de universalização do Ensino Fundamental, que é quase concluído, apesar da distorção que existe entre idade/série. Outra faceta do referido governo é a implantação do Sistema Nacional de Avaliação para todos níveis de ensino, destacando a Educação Básica, o denominado SAEB.⁴

No governo de Lula (2003/2006 e 2007/2011), de acordo com Oliveira (2009), o Programa Bolsa-Família, criado por meio do Decreto n° 5.209, de 17 de setembro de 2004, merece destaque. A reformulação e ampliação do Programa Bolsa-Escola – criando no governo de FHC – cuja principal característica é a transferência direta de renda do governo para as famílias pobres, tendo como principal condicionalidade o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola contribuindo para expansão do acesso desse segmento populacional a educação escolarizada. Ainda no governo de Lula, conforme citado anteriormente ocorreu à instituição do Fundeb⁵

4 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil. O resultado dessas avaliações é usado para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que também é calculado a partir dos dados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e fornece, portanto, indícios sobre a qualidade de ensino oferecido nas escolas de todo o país.

5 O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional n° 53/2006 e regulamentado pela Lei n° 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/20071, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um Fundo por Estado e Distrito Federal, num total de 27 Fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à

(substituindo o Fundef), ampliando a cobertura de financiamento para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo esse um avanço considerável, juntamente com o esforço de regulamentar o piso salarial desses professores.⁶

Segundo Oliveira (2009, p. 12) as políticas educacionais do governo Lula por ser representadas por ambivalências que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores, ou seja:

Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na ideia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância.

Diante do exposto, verifica-se que ocorre constante priorização do Ensino Fundamental na trajetória histórica da política de educação brasileira, condição que é reafirmada no governo FHC, Lula e Dilma expressando que a formação dos jovens brasileiros ocupa o lugar do trabalho simples, que segundo Marx (1988, p. 51), é caracterizado por ser de natureza indiferen-

educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica.

6 Apesar de não ser o foco desse artigo, é importante registrar que no governo Lula contribui no processo de estabelecimento de uma contrarreforma na Educação Superior, com o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), mesmo assim os resultados ficaram aquém do esperado e necessário.

ciada, ou seja, dispêndio de força de trabalho que “todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo”. Constata-se a intensificação da articulação da política educacional à dinâmica do mercado financeiro. Face a esse cenário analisamos a crescente inserção dos assistentes sociais no âmbito da política educacional nas últimas décadas, suscitada por uma multiplicidade de determinantes estruturais, conjunturais que precisam ser analisados a partir das contradições inerentes acerca dos condicionantes macroestruturais que em tempos de mudanças no processo de produção e reprodução do capital, dão formas específicas á política de educação brasileira. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013)

Considerações finais

Hodiernamente, a oferta da Educação Básica se constitui um direito público subjetivo, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso em idade própria. O não cumprimento o dispositivo da Constituição Federal de 1988, pelo poder público, implica a responsabilização da autoridade competente. A LDB de 1996 estabelece o direito à Educação Básica e a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental, com o objetivo de atender à formação básica do cidadão (artigo 32). Desse modo, o Ensino Fundamental, como direito de cidadania, ocupa um lugar de destaque na legislação educacional brasileira. A Educação Infantil, também alçada como a primeira etapa da Educação Básica e como um direito universal das crianças na faixa etária correspondente a este nível de ensino, torna-se alvo de mobilizações para a sua concretização. Contudo, uma pergunta se impõe: será que os resultados das ações empreendidas atestam a Educação Infantil como direito? E ainda o destaque referente ao Ensino Fundamental no contexto nacional tem possibilitado a sua concretização?

Neste cenário que ocorre a expansão da inserção dos assistentes sociais na área da educação em vários níveis de ensino, no caso específico das reflexões desta coletânea, as análises recaem sobre a Educação Básica, sendo que majoritariamente averiguamos a presença do assistente social na Educação Infantil e no ensino fundamenta, principalmente da 1º a 5º série, pois esta etapa, praticamente, está municipalizada em todo território nacional.

De acordo com o documento: *Subsídios para a atuação do Assistente Social na Educação* (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013) o trabalho dos assistentes sociais no âmbito da política de educação abrange as seguintes dimensões: a garantia do acesso a educação escolarizada; a permanência dos estudantes nas instituições educacionais; a garantia da qualidade do ensino e da gestão democrática. Nesse sentido faz-se necessário explicar que o trabalho do assistente social é polarizado por interesses contraditórios de classes sociais antagônicas, e como afirma Yamamoto (1982) o assistente social responde tanto as demandas do capital como do trabalho, participando de mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo, pela mesma atividade, dá resposta as necessidades da classe trabalhadora. Dessa forma, Yamamoto (2009), afirma que o espaço profissional do Serviço Social é um produto histórico, portanto é preciso identificar os limites e as possibilidades do Serviço Social no âmbito da política de educação, considerando a conjuntura sócio-histórica, mas também o protagonismo dos seus agentes (assistentes sociais).

A partir dessas considerações serão apresentados nesta coletânea, vários capítulos referentes à sistematização do trabalho profissional dos assistentes sociais inseridos na Educação Básica nos municípios dos Estados da Bahia, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo. Certamente as singularidades dessas experiências profissionais expressam requisições, demandas que pairam em outras localidades indicando tendências sobre a atuação do assistente social nesses espaços sócio-ocupacionais, que podem contribuir significativamente com o processo reflexivo da categoria profissional sobre esta política social – a Educação Básica.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300004&script=sci_arttext

ALMEIDA, N. L. T. Educação pública e serviço social. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 63, 2000.

ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Quem serão os potenciais ingressantes na educação básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar? In: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Associação Brasileira de Editores de Livros, 1998.

BRASIL. *Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. *Lei n. 11.114, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/30037356/doi-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348. Acesso em: 17 set. 2020.

CAMPOS, R. F. Política pequena para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 81-105, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2013.

DURHAM, E. R. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. *Tempo Social*, São Paulo, v. 11, n. 2, out. 1999.

- ESPÍNOLA, A. F. de A.; CAVALCANTE, R. de C. Políticas públicas da educação no período Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014). 2018. Disponível em: http://www.academia.edu/16702042/Pol%C3%ADticas_P%C3%BAblicas_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_no_Governo_Dilma_e_Lula. Acessado em: 14 jun. 2018.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/ao5v24n82.pdf>.
- IAMAMOTO, M. V. *Relações sociais e serviço social no Brasil*: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- IAMAMOTO, M. V. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS: ABEPSS: CEAD, 2009.
- INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, S. A pré-escola como direito social. *Idéias*, São Paulo, n. 2, p. 117, 1988.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MARTINS, E. B. C. *Educação e serviço social*: elo para a construção da cidadania [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/d4swh>
- MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. 2v. (Livro I).
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.
- ROSA, C. de M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan./jun. 2015.
- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n° 107, jun. p. 7-40, 1999.
- SÃO PAULO (Governo). *São Paulo*: população dos municípios paulistas. São Paulo: IMP – Fundação SEADE, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-dos-municipios-paulistas.php>

PARTE I

**O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA EM ESTADOS DO
NORDESTE: BAHIA E PARAÍBA**

O trabalho de assistentes sociais na Educação Básica na Bahia

Adriana Freire Pereira Férriz

Heide de Jesus Damasceno

Introdução

O presente artigo pretende apresentar um panorama da política de Educação Básica no estado da Bahia e a caracterização do trabalho de assistentes sociais na política de educação no estado.-

A motivação para escritura do texto ora apresentado se deu pela participação das autoras no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESSE) que tem sede na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), em Franca (SP), em articulação com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e que em 2017, pela ocasião do pós-doutorado de Adriana Freire Pereira Férriz, passou a funcionar na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador.

O texto consiste em um estudo exploratório a partir dos dados quantitativos e indicadores disponíveis em sites governamentais, principalmente da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, bem como em legislações específicas, a exemplo do Plano de Educação do referido estado. Além disso, foram apresentados de forma sucinta dados das pesquisas de doutorado e pós-doutorado das autoras, realizadas no período de 2017 a 2019.

A política de educação no estado da Bahia

O Brasil é um país latino-americano de dimensão continental com população aproximada em 210 milhões de pessoas e com a maior população negra fora da África.¹ Suas desigualdades são sociorraciais e transversalizam todo o território, diferenciando em renda, cor/raça e gênero suas cinco regiões administrativas. A Bahia, maior estado da região Nordeste, possui pouco mais de 15 milhões de habitantes e 417 municípios. Tem seu território marcado pelo local de “descobrimento” do Brasil e início dos processos de colonização e escravidão desde o século XVI. A cidade de Salvador foi a primeira capital do país e é atualmente a maior em número de negros do Brasil, equivalente a 82,1% de sua população. (IBGE, 2017)

A caracterização do estado da Bahia aponta para a prioridade que precisamos ter ao investigar e analisar as desigualdades sociorraciais e regionais da educação pública face ao contexto sócio-histórico e os indicadores sociais. À guisa de um exemplo das desigualdades regionais do país, observamos que o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2019) aponta que 43,3% dos jovens concluem o ensino médio aos 19 anos na Bahia, enquanto esta proporção é de 78,3% no estado de São Paulo.

As desigualdades sociais, raciais e por sexo/gênero são estruturais e se materializam de forma articulada na educação brasileira. No âmbito do nível superior, a população de 25 anos de idade ou mais com ensino superior completo se distribui do seguinte modo: homens brancos: 20,7%; mulheres brancas: 23,5%; mulheres pretas ou pardas: 10,4%; homens pretos ou pardos: 7,0%. (IBGE, 2018) Na Educação Básica,

Observa-se considerável desigualdade entre as mulheres por cor ou raça, fazendo com que as mulheres pretas ou pardas de 15 a 17 anos de idade apresentem atraso escolar em 30,7% dos casos, enquanto 19,9% das mulheres brancas dessa faixa etária estão na mesma situação. Entretanto, o maior diferencial encontrado para o complemento desse indicador está entre as mulheres brancas e os homens pretos ou pardos na medida em que o atraso deles (42,7%) era mais do que o dobro do delas (19,9%) nesse caso. (IBGE, 2018, p. 6)

¹ É um país autodeclarado negro, representado por 54,9% da população, somando os 46,7% que se declaram pardos e 8,2% autodeclarados pretos, conforme dados do IBGE (2017).

O estado da Bahia se organiza em 27 Núcleos Territoriais de Educação que representam os territórios de identidade, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir das realidades locais. (BAHIA, 2014) No entanto, quando tratamos da oferta de ensino público, percebemos que está concentrada nas zonas urbanas das cidades e sem ações prioritárias no acesso e permanência que contemplem a diversidade.

A Educação Básica, nível de educação que congrega a Educação Infantil (responsabilidade dos municípios), o Ensino Fundamental (responsabilidade dos municípios e estados) e o Ensino Médio (responsabilidade dos estados), (BRASIL, 1996) concentra a maioria das matrículas, que tem crescido devido ao seu caráter obrigatório, mas ainda enfrenta desafios, como as defasagens de aprendizagem entre as etapas de ensino e a falta de conexão com a realidade e interesses da juventude. Com 17.228 instituições de ensino da Educação Básica, sendo 14.451 públicas, temos ainda baixos índices de desenvolvimento: 5,1% nos anos iniciais e 3,7% nos anos finais do Ensino Fundamental. (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019)

O *Plano Estadual de Educação* do estado da Bahia de 2006 (Lei Estadual nº 10.330/2006) apresenta um diagnóstico da realidade de acesso gradativo da população baiana ao Ensino Fundamental e Médio. Os dados do censo 2004 revelam que a taxa de atendimento da Bahia é 98,3% entre a faixa de 07 a 14 anos e 92,3% na faixa dos 15 a 17 anos. (BAHIA, 2006) Os números são apresentados de forma crescente a cada década, como exposto no trecho do *Plano Estadual de Educação* do estado da Bahia de 2006 que reproduzimos a seguir.

Tabela 1 – Acesso à educação no estado da Bahia

Ano	7 a 14 anos	15 a 17 anos
1960	50,0	15,7
1970	58,0	17,0
1980	77,1	19,0
1990	85,8	25,1
2000	96,5	88,2
2004	98,3	92,3

Fonte: Bahia (2006).

A Tabela 1 revela um crescimento gradativo nos índices de acesso à educação formal no estado da Bahia ao longo de várias décadas. Apesar do panorama positivo de crescimento do acesso, verifica-se que em 2004 ainda havia crianças e jovens fora da escola, não pela falta de vagas, mas em decorrência das questões sociais, políticas e econômicas que comprometem a população, conforme descritas no *Plano Estadual de Educação* do estado:

- a) Alto índice de pobreza existente tanto nas periferias urbanas, quanto nas áreas rurais; b) Situação de exclusão e marginalidade vivida por parte da população baiana; c) Atendimento insatisfatório com relação à demanda pela escola, bem como falta de escolas em regiões afastadas dos centros urbanos dificultando o acesso da população à escolaridade; d) Precariedade do ensino (descontextualizado com a realidade da clientela); e) Desvalorização do profissional de educação; f) Falta de políticas públicas coerentes com o paradigma atual de educação; g) Falta de engajamento da sociedade como um todo nas causas educacionais. (BAHIA, 2006, p. 4)

Nesse sentido, o grande desafio da educação nos anos mais recentes “deixa de ser o de acesso e passa a ser o desafio de garantia da permanência e do sucesso escolar do aluno, via qualidade do ensino”. (BAHIA, 2006, p. 5) Assim, é necessário pensar saídas urgentes às causas do fracasso escolar, descritas como:

- a) Perda da consciência da função político-social da escola; b) Déficit na formação do profissional de educação, do ponto de vista dos conhecimentos fundamentais para o exercício de sua função na escola; c) Entrada tardia, dos alunos, na escola, por motivo de trabalho ou distância geográfica; d) Abandono, por problemas de desestruturação familiar, econômicos ou por insatisfação com a escola; e) Olhar con-teudista e reprodutivista da escola, que desconsidera o aluno como sujeito desejante e pensante e não leva em conta os aspectos sociais, afetivos, psicológicos e cognitivos como indispensáveis para a proposta de uma pedagogia de sucesso; f) Desânimo e baixa auto-estima, incidência de doenças, os baixos salários, a tripla jornada de trabalho, ameaça de desemprego e desprestígio social dos profissionais de educação; g) Distanciamento na relação escola e comunidade, segmentando uma ação que deveria ser de complementaridade; h) Fragilidade da gestão escolar, incoerente com os anseios da comunidade educativa. (BAHIA, 2006, p. 8)

Dessa forma, o Estado, que tem avançado na garantia do acesso ao ensino, deve também garantir a permanência e o sucesso escolar dos alunos rumo à diminuição dos percentuais de reprovação, evasão e distorção idade-série. Em 2016, foi aprovado o atual *Plano Estadual de Educação* da Bahia – 2016-2026 (Lei Estadual nº 13.559/2016) que definiu como metas e estratégias para o Ensino Fundamental:

Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (catorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE-BA. Estratégias: 2.1) formalizar procedimentos orientadores para que o Ensino Fundamental seja o espaço de aprendizagem e apropriação do legado cultural da nossa civilização e de desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais à atuação livre e autônoma dos indivíduos na sociedade, privilegiando trocas, acolhimento e senso de pertencimento, para assegurar o bem-estar das crianças e adolescentes; 2.2) realizar parceria entre a Secretaria da Educação – SEC e as Secretarias dos Municípios no fomento ao atendimento socioeducativo. (BAHIA, 2016, p. 10)

O Conselho Estadual de Educação da Bahia foi reorganizado pela Lei nº 7.308 de 2 de fevereiro de 1998 que o define como órgão colegiado da estrutura da Secretaria da Educação, representativo da sociedade na gestão democrática do sistema estadual de ensino, com sede na capital, disposto de autonomia técnica e funcional e que tem por finalidade disciplinar as atividades educacionais do ensino público e particular no âmbito do sistema estadual, exercendo funções deliberativas, normativas, fiscalizadoras e consultivas. (BAHIA, 1998)

O Conselho Estadual de Educação é composto por 24 membros, nomeados pelo governador do estado, a serem escolhidos entre brasileiros, residentes no estado, de notório saber e experiência em matéria de educação. O referido conselho assume uma importância singular no âmbito da gestão e fiscalização da política de educação, pois tem um leque de competências consultivas e deliberativas que o definem como o órgão máximo de tomadas de decisão sobre a política de educação no estado.

No que tange ao nível superior, notamos maior número de instituições privadas em detrimento da gestão pública do ensino, pois, são quatro as universidades estaduais e apenas seis as universidades federais presentes na Bahia (INEP, 2019), o que caracteriza uma baixa oferta para a demanda, que deveria estar sob a responsabilidade do governo federal, sendo elas: UFBA, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), *campus* da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e *campus* da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf).

Quanto à educação profissional em nível médio, a capital Salvador conta com 31 instituições estaduais de ensino, sendo uma municipal e uma federal. Os municípios do interior carecem de maior atendimento a essa modalidade de ensino, que é mais ofertada pelos dois institutos federais: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). O IFBA possui atualmente 32 unidades espalhadas no estado da Bahia, destes 22 *campi* estão em pleno funcionamento, dois *campi* em fase de implementação, um núcleo avançado, cinco centros de referência e um polo de inovação. O IFBAIANO está presente em 14 municípios baianos, além da reitoria que se fixa na capital. Ao todo, o campo da educação profissional e tecnológica concentra, no estado, mais de 40 assistentes sociais (FÉRRIZ, 2018) e se configura como um terreno fértil às análises do trabalho profissional, bem como das desigualdades de ensino, conforme analisamos a seguir, ao priorizar os indicadores de desempenhos das escolas a partir das diferentes responsabilidades da gestão pública.

A Educação Básica sob a gestão estadual, ao ser comparada aos institutos federais, reflete os piores indicadores e a crescente segregação da população mais pobre e negra tanto do conhecimento quanto das possibilidades de mobilidade social pela educação. Os resultados da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) confirmam, por exemplo, a posição do IFBA como a melhor rede de ensino médio da Bahia, apesar de nenhum estado brasileiro ter atingido a meta para este nível de ensino, quando até mesmo as escolas privadas ficaram aquém do esperado:

A Bahia teve o pior desempenho do país com média 3,0. Uma realidade bem distante daquela apresentada pelo Instituto Federal da Bahia cuja média das 12 unidades que foram avaliadas foi de 5,28. O índice alcançado pelo IFBA representa quase um ponto acima da meta estipulada pelo IDEB para as escolas públicas em 2017, que era de 4,4. O IFBA Campus de Salvador teve a melhor nota: 6,4, índice que só foi superado por uma única unidade de ensino privada da capital baiana. A nota do IFBA de Salvador foi superior a todas as demais instituições de ensino públicas e privadas avaliadas pelo IDEB, incluindo os dois colégios militares, que obtiveram 5,0 e 4,8. (INEP, 2019, p. 2)

Em outra pesquisa, que mensura o desempenho das escolas em uma perspectiva comparada, podemos perceber que em todas as áreas do conhecimento o IFBA tem nota superior tanto em relação às escolas públicas de Salvador (rede municipal e estadual) quanto às escolas particulares. Em outra pesquisa, Parreira e demais autores (2019),² que mensura o desempenho das escolas em uma perspectiva comparada, podemos perceber que em todas as áreas do conhecimento o IFBA tem nota superior tanto em relação às escolas públicas de Salvador (rede municipal e estadual) quanto às escolas particulares.

A discussão da qualidade referenciada do IFBA, especialmente em Salvador, capital do estado, precisa ser problematizada. Elevar a escola a um patamar de referência e “excepcionalidade” no âmbito da qualidade de ensino é também explicitar o grande fosso de desigualdades na política de educação pública e gratuita. A escola pública no Brasil reproduz e produz desigualdades na medida em que desde os primórdios da expansão escolar no século XX, o alcance populacional, a ampliação da duração do ensino e ações dos diferentes níveis de governo são repletas de avanços e retrocessos. Dessa forma, a relação da escola pública com a pobreza amplia para menos as possibilidades de reduzir desigualdades. (ALGEBAILLE, 2009)³

Em que pese a democratização do acesso (Lei nº 12.711/2012) e as políticas educacionais que visam a permanência, respaldadas especialmente

2 Os dados utilizados na ferramenta, que reúne informações sobre todas as escolas do país, provêm do censo escolar 2018, Enem 2018, IDEB 2017 e SAEB 2017.

3 Reflexões oriundas de Damasceno (2020).

na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a educação pública sofre sucateamento de verbas e investimentos precários na formação e gestão dos profissionais da educação. Falta de professores, não cumprimento do programa e conteúdos, estrutura precária, são algumas das questões consequentes de uma política de desmonte dos serviços públicos que se reflete na qualidade inferior da rede de ensino público em detrimento do ensino ofertado pelas escolas particulares.

A pesquisa de pós-doutorado de Adriana Freire Pereira Férriz (2018) constatou que o IFBA é a única escola pública profissional em Salvador que possui assistentes sociais no seu quadro de funcionários atuando com a política de assistência estudantil. Esta realidade se repete em quase todos os municípios em que os Institutos Federais se fazem presentes. A desresponsabilização do estado da Bahia bem como da gestão da sua capital perante a contratação de profissionais de serviço social é notória, especialmente comparada com outros estados da mesma região. Muitas respostas sociais e importantes intervenções estão deixando de ser realizadas, conforme avaliam as autoras Damasceno e Férriz (2018, p. 36):

Há uma enorme lacuna de atuação nos municípios. A capital do estado, Salvador, não é uma referência de inserção e atuação, visto que há experiências de longa data no interior e muitos retrocessos gestados pelo governo municipal na compreensão da importância da categoria nesta política. As demandas atuais para intervenção social na educação se complexificaram e exigiram do profissional competências para, inclusive, conseguir realizar a leitura destas. Identificar demandas institucionais, dos usuários, relacionadas à exploração do trabalho, opressões e de articulação da rede socioassistencial, são algumas das demandas que destacamos. Os referenciais dessa atuação comprometida, além de contribuir no fortalecimento da cidadania, em tempos de retirada de direitos, deve fortalecer valores democráticos, tendo como norte a defesa intransigente de uma sociedade mais justa e igualitária.

O serviço social pode contribuir na educação com as respostas políticas face aos desafios do acesso e permanência na educação pública, especialmente da Educação Básica, na qual a intervenção se dá pela garantia de

direitos sociais básicos como a educação de qualidade. No tópico seguinte, abordaremos a inserção desta categoria profissional no estado da Bahia.

O serviço social na educação no estado da Bahia

A presença de assistentes sociais na política de educação no estado da Bahia pode ser identificada nas três modalidades da educação, ou seja, na Educação Profissional e Tecnológica, na Educação Superior e na Educação Básica. O campo da Educação Profissional e Tecnológica concentra, no estado, 42 assistentes sociais, sendo 26 assistentes sociais no IFBA e 14 assistentes sociais no IFBAIANO.

De acordo com Ferriz e Oliveira (2019), nas universidades federais com atuação no estado da Bahia há um total de 34 assistentes sociais e nas instituições estaduais um total de 14 profissionais e apenas a Universidade Estadual de Santa Cruz não possui assistente social.

Quadro 1 – Número de assistentes sociais por modalidade de educação

MODALIDADE	NÚMERO DE PROFISSIONAIS
Educação Profissional e Tecnológica	42
Educação Superior	48
Educação Básica	72
Total	168

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Ainda de acordo com Ferriz e Oliveira (2019), a presença de assistentes sociais na Educação Básica no estado da Bahia se dá em quatro tipos de escolas: escolas públicas municipais, escolas públicas estaduais, escolas confessionais/privadas e escolas comunitárias, bem como em secretarias de educação e em projetos específicos sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

Portanto, a atuação de assistentes sociais na Educação Básica na Bahia é extremamente restrita. Considerando o tamanho do estado composto por 417 municípios, foi identificada a presença de assistentes sociais em apenas

25 municípios baianos, com destaque para os municípios de Salvador, com 29 profissionais, e São Francisco do Conde, com seis profissionais. Ao todo foram identificados 72 profissionais, dos quais 23 se situam na rede privada e 49 na rede pública, desses apenas 13 diretamente dentro das escolas, sendo os demais articulados em secretarias ou projetos específicos.

Quadro 2 – Número de assistentes sociais na Educação Básica em instituições públicas por instituição/município

INSTITUIÇÃO	MUNICÍPIO	Nº DE PROFISSIONAIS
Secretaria de Educação	Alagoinhas	1
Secretaria de Educação	Boa Vista do Tupim	1
Secretaria de Educação	Cachoeira	1
Colégio da Polícia Militar	Candeias	1
Secretaria de Educação	Catu	2
Secretaria de Educação	Cruz das Almas	1
Centro Inter Educ./Colégio da Polícia Militar/Secretaria de Educação	Feira de Santana	5
Secretaria de Educação	Igaporã	1
Instituto Piedade/Colégio da Polícia Militar	Ilhéus	2
CEMULT	Irecê	2
Centro Social Psicopedagógico da Educação Inclusiva	Itapetinga	1
Colégio da Polícia Militar	Itabuna	1
Secretaria de Educação	Jaguaquara	2
Colégio da Polícia Militar	Jequié	1
Colégio da Polícia Militar/Secretaria de Educação	Juazeiro	2
Secretaria de Educação	Licínio de Almeida	1
Secretaria de Educação	Maragogipe	1
Secretaria de Educação Estadual/ Municipal? Colégio da Polícia Militar/ Escola Parque/escolas confessionais	Salvador	29
Secretaria de Educação	Santo Amaro	1

Secretaria de Educação	São Francisco do Conde	6
Secretaria de Educação	Simões Filho	1
Secretaria de Educação	Souto Soares	1
Colégio da Polícia Militar/Secretaria de Educação	Teixeira de Freitas	4
Secretaria de Educação/Núcleo Pedagógico/Colégio da Polícia Militar	Vitória da Conquista	3
Colégio Sete de Setembro	Paulo Afonso	1
Total	25	72

Fonte: Elaboração das autoras, 2018.

A falta de interesse por parte do poder público em garantir a integração desses e de outros profissionais, como psicólogos, por exemplo, faz com que a atuação destes se manifeste de modo mais significativo na rede privada-confessional de ensino, atendendo a seu público específico, como o caso da cidade de Salvador. Ao mesmo tempo, no serviço público, o que se tem é uma perspectiva deslocada que insiste na contratação de uma ou duas profissionais centralizadas nas Secretarias de Educação (estadual e municipais) para atender toda a rede – na maioria das vezes essas profissionais atuam em programas ou casos específicos.

Além do mais, há um entendimento equivocado por parte de gestores municipais de que os profissionais alocados nos Centros de Referência de Assistência Social devem atender as demandas surgidas no espaço escolar, o que nos aparenta um profundo desconhecimento das especificidades de ambas as políticas ou uma fuga dissimulada como forma de desviar-se da responsabilização de contratação de profissionais para atuar na política de educação.

Os dados ora apresentados foram identificados na pesquisa de pós-doutoramento de Adriana Freire Pereira Férriz que usou como estratégica principal a realização do *Curso de sistematização da experiência profissional do/da Assistente Social que atua na educação básica*,⁴ em parceria com a Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social da Bahia (CRESS-BA,

4 O curso tomou como referencial a proposta de curso de sistematização da experiência profissional do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Cada participante do curso foi convidado a escrever e falar sobre o seu próprio trabalho profissional.

5ª região), realizado no período de 6 e 7 de abril de 2018. O curso contou com a presença de nove participantes no primeiro dia e seis no segundo. Das participantes,⁵ em ambas as datas, apenas três eram profissionais imersas no campo da educação, sendo duas de rede pública e uma de uma instituição de caráter simultaneamente privado e confessional.

Os resultados da pesquisa revelam que as demandas postas aos profissionais se referem ao acompanhamento dos familiares dos estudantes, demandas apresentadas por professores, a criação de projetos de integração, discussão e orientação e dos atendimentos individuais a partir da livre exposição de demandas advindas diretamente dos alunos. Entretanto, o acompanhamento da frequência escolar, principalmente motivada pelas exigências das condicionalidades do Programa Bolsa Família, foi a demanda mais recorrente nos textos apresentados pelas profissionais.

Outro aspecto importante que aparece na pesquisa foi o vínculo de contratação de cada profissional, uma vez que ficou notório que vínculos mais estáveis garantem uma maior liberdade de execução de atividades resguardadas à categoria, enquanto os outros, mais instáveis e temporários, parecem obedecer a uma ótica clientelista da atuação no serviço público muito comum principalmente em pequenas cidades do interior dos estados, em que as relações perpassam diretamente pelo âmbito da relação interpessoal. Esse é um requisito que recai sobre a discussão da relativa autonomia profissional, refletida por Yamamoto (2007), também emblemática dentro do setor público e da sua velha perspectiva patrimonialista.

Considerações finais

A educação pública do estado da Bahia enfrenta desafios estruturais tanto na necessária expansão da oferta em todos os níveis, formas e modalidades de ensino quanto na garantia da permanência e qualidade dos serviços prestados. Os números e indicadores apresentados sinalizam a

5 Apenas dois textos escritos pelos participantes do curso foram incorporados como material da pesquisa, pois estavam dentro dos critérios exigidos pela pesquisa, a saber, dos municípios de Licínio de Almeida e de Itiúba.

precariedade do Ensino Básico, especialmente quando comparamos com estados de outras regiões do país, retratando desigualdades sociais e raciais.

A inserção de assistentes sociais na educação no estado da Bahia se dá majoritariamente em três modalidades – a Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior. No campo específico da Educação Básica essa inserção se dá em quatro tipos de escolas: escolas públicas municipais, escolas públicas estaduais, escolas confessionais/privadas e escolas comunitárias, bem como em secretarias de educação e em projetos específicos sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência.

Desse modo, apontamos que atualmente a inserção do profissional do serviço social na Educação Básica no estado da Bahia se caracteriza por uma atuação voltada aos processos de permanência do aluno na escola, tanto nas escolas públicas quanto nas confessionais/privadas. No âmbito municipal, constatou-se que a presença de assistentes sociais não se dá no “chão da escola”, ou seja, os assistentes sociais não atuam diretamente no cotidiano escolar, mas em secretarias municipais de educação.

No que se refere à educação profissional e tecnológica e à educação superior, os profissionais estão em sua maioria alocados no âmbito federal de ensino, ou seja, nos institutos e nas universidades federais, havendo também a presença de assistentes sociais em universidades estaduais.

Tomando como referência que o foco central deste texto foi a discussão da Educação Básica no estado da Bahia, bem como o trabalho de assistentes sociais na política de educação, concluímos apresentando algumas tendências identificadas até o momento sobre a inserção do profissional do serviço social na Educação Básica no estado da Bahia. A primeira tendência é que os profissionais atuam nos processos de permanência do aluno na escola, tanto nas escolas públicas quanto nas confessionais/privadas.

A segunda tendência é a presença de assistentes sociais nas secretarias municipais de educação em detrimento da presença em escolas públicas dos municípios e do estado, onde é quase inexistente a presença de profissionais. No campo das escolas públicas, merece destaque o colégio militar com atuação em alguns municípios baianos e que conta com presença de assistentes sociais. A terceira tendência é a presença de assistentes sociais

nas escolas confessionais/privadas, com uma concentração de escolas confessionais/privadas na cidade de Salvador.

Consideramos que a presença do serviço social na política de Educação Básica é uma conquista legal recente, mas também resultado de uma luta dos movimentos sociais da educação que vai ao encontro da garantia de direitos sociais e que contribui para a democratização do acesso e qualidade da permanência estudantil.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: LAMPARINA, 2009.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2019.

BAHIA. *Lei nº 7.308 de 02 de fevereiro de 1998*. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Salvador, 1998. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/70158/lei-7308-98>. Acesso em 20/mar/2020.

BAHIA. *Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006*. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. Salvador: Palácio do Governo, 2006. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_bahia.pdf. Acesso em 20/mar/2020.

BAHIA. *Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016*. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Salvador: Palácio do Governo, 2016.

BAHIA. *Decreto nº 15.806 de 30 de dezembro de 2014*. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Territoriais de Educação, e dá outras providências. Salvador: Palácio do Governo, 2014. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/ingresso/supervisor-de-ensino/Anexo%20F4_LEI%20N%C2%BA%209.394,%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ingresso%20nas,Art. Acesso em 20/mar/2020.

DAMASCENO, H. de J. *Experiências de jovens afrodescendentes/negras na educação profissional em Portugal e Brasil: contribuições a intervenção do Serviço Social*. 2020. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa. No prelo.

FÉRRIZ, A. F. P. *Trabalho do/da assistente social na política de educação nos estados da Paraíba e da Bahia*. 2018. Relatório técnico científico de Estágio Pós-Doutoral. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

FÉRRIZ, A. F. P.; DAMASCENO, H. de J. O trabalho do assistente social na política de educação no estado da Bahia. In: FÉRRIZ, A. F. P.; DAMASCENO, H. de J. (org.). *O trabalho do assistente social na política de educação no estado da Bahia*. Aracaju, SE: Criação, 2018.

FÉRRIZ, A. F. P.; OLIVEIRA, G. M. de. O trabalho do/da assistente social na educação básica no estado da Bahia. In: FÉRRIZ, A. F. P.; BARBOSA, M. de Q. (org.). *Panorama do trabalho do/da assistente social na política de educação no Nordeste*. Salvador: Edufba, 2019.

IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.

IBGE. *População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos*. 2017.

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acesso em: 05 abr. 2019.

IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 38, 2018.

INEP. *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019.

INEP. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em: dez. 2019.

PARREIRA, M. et al. Raio X das escolas do Brasil. *G1*, Rio de Janeiro, 2019.

Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/raio-x-das-escolas-do-brasil/>. Acesso em: 30 nov. 2019.

A inserção de assistentes sociais na Educação Básica na Paraíba

Adriana Freire Pereira Férriz

Alcilene da Costa Andrade

Introdução

O presente artigo apresenta uma caracterização da política de Educação Básica no estado da Paraíba com um recorte preliminar sobre a inserção de assistentes sociais na política de educação no estado, especificamente na Educação Básica.

O texto surge com o intuito de introduzir a discussão que será travada nos artigos seguintes que integram esta coletânea sobre o trabalho de assistentes sociais na política de educação na Educação Básica nos municípios de João Pessoa e Campina Grande.

O artigo consiste em um estudo exploratório a partir dos dados quantitativos e indicadores disponíveis nos sites governamentais, principalmente da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, bem como em legislações específicas, a exemplo da Constituição Estadual da Paraíba e do Plano de Educação do estado da Paraíba. Também foram introduzidos dados da pesquisa de pós-doutorado de Adriana Freire Pereira Férriz, realizado no período de 2017 a 2018.

A política de educação no estado da Paraíba

A nossa intenção é apresentar uma breve caracterização da política de educação no estado da Paraíba com base em documentos legais, principalmente a Constituição Estadual da Paraíba, o Plano Estadual de Educação da Paraíba e elementos quantitativos sobre a política de educação no estado.

Os dados do último censo populacional de 2010 apontam que o estado da Paraíba possuía uma população 3.766.528 pessoas. (IBGE, 2020) A população estimada do estado atualmente ultrapassa quatro milhões de habitantes. O estado está dividido em 223 municípios, sendo suas dez cidades mais populosas: João Pessoa, a capital estadual (cidade mais populosa da Paraíba), Campina Grande, a segunda cidade mais populosa, Santa Rita, Patos, Bayeux, Sousa, Cabedelo, Cajazeiras, Guarabira e Sapé.

A Constituição Estadual da Paraíba, aprovada em 1989, apresenta em seu artigo 207 o conceito de educação em consonância com a Constituição Federal de 1988, bem como define os princípios norteadores da política de educação a nível do estado, a saber:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho, objetivando a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e provadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VI – garantia do padrão unitário de qualidade; VII – valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Assegurando: I – ensino público gratuito nos estabelecimentos de oficiais; II – ensino fundamental obrigatório. (PARAÍBA, 1989, p. 1)

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988 e das respectivas constituições estaduais, deu-se início ao processo de discussão para a regulamen-

tação dos artigos concernentes à política de educação presentes nestes marcos legais, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) começou a ser reformulada. A referida lei demorou anos em tramitação na Assembleia Legislativa Federal e teve sua aprovação em 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação previa a elaboração de um Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos para apontar diretrizes e metas no sentido de melhorar os índices de educação no país e nos estados da federação que ficariam com a incumbência de também elaborar seus planos próprios de educação. Segundo Souza e Menezes (2017, p. 3):

Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.

O estado da Paraíba promulgou a Lei nº 8.043, em 30 de junho de 2006, que aprovou o *Plano Estadual de Educação* para os dez anos seguintes e previu que os municípios do estado da Paraíba deveriam, a partir da vigência desta Lei e com base nos Planos Nacional e Estadual de Educação, promover a elaboração dos respectivos planos decenais.

Em 23 de junho de 2015 foi aprovada a Lei nº 10.488, que aprovou o novo Plano Estadual de Educação (PEE) da Paraíba e que apresenta as novas diretrizes para o período de 2016 a 2026:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade

e equidade; IX – valorização dos profissionais da educação; e X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PARAÍBA, 2020, p. 3)

O PEE da Paraíba apresenta um diagnóstico das matrículas na Educação Básica no estado nos anos de 2013 e 2014, com destaque para a rede municipal de educação que congrega o maior número de matrículas conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Matrículas da Educação Básica na Paraíba por dependência administrativa (2013 e 2014)

REDE	2013	2014
Municipal	525.041	522.633
Estadual	323.870	308.309
Federal	4.623	4.300
Privada	175.637	180.704
Total	1.029.171	1.015.946

Fonte: IBGE (2020).

O PEE da Paraíba (2016-2026) também apresenta o quantitativo de estabelecimentos educacionais por dependência administrativa (2013 e 2014). O destaque é visível para a instância municipal e para um crescimento no número de estabelecimentos no ano de 2014, como podemos visualizar a seguir.

Tabela 2 – Estabelecimentos educacionais da Paraíba por dependência administrativa (2013 e 2014)

REDE	2013	2014
Municipal	4.031	3.902
Estadual	788	765
Federal	15	15
Privada	917	929
Total	5.751	5.611

Fonte: IBGE (2020).

O PEE do estado da Paraíba apresenta na meta 2: “universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE”. (PARAÍBA, 2020, p. 5) Vale ressaltar que as decisões principais acerca da educação no estado são de responsabilidade do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE-PB), que é um órgão colegiado do Sistema de Ensino que tem como objetivo interpretar a legislação federal e estadual, adequando-as ao Sistema de Ensino do Estado. (PARAÍBA, 2020) O CEE-PB foi criado pela Lei nº 2.864 de 06 de junho de 1962 a partir da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sendo assim, o CEE-PB é um dos mais antigos conselhos estaduais do país.

De acordo com o censo escolar de 2015, a rede estadual de educação na Paraíba é composta por 4.576 escolas públicas, sendo 761 escolas estaduais, destas, 627 unidades (82%) são localizadas em área urbana e 134 – o que equivale a 18% – em área rural. Conforme o site *Escolas.info*, a Paraíba possui um total 7.799 escolas, sendo 4.576 da rede pública e 3.223 da rede privada. (ESCOLAS..., 2020)

A organização da política de educação no estado da Paraíba contempla a divisão do estado em 14 regionais de educação que funcionam para articular o trabalho desenvolvido pelas escolas estaduais nos municípios, conforme detalhado a seguir.

Tabela 3 – Número de escolas por regional de educação

REGIONAL	MUNICÍPIO SEDE	NÚMERO DE ESCOLAS
1ª	João Pessoa	206
2ª	Guarabira	39
3ª	Campina Grande	133
4ª	Cuité	25
5ª	Monteiro	31
6ª	Patos	40
7ª	Itaporanga	54
8ª	Catolé do Rocha	28

9ª	Cajazeiras	69
10ª	Sousa	30
11ª	Princesa Isabel	19
12ª	Itabaiana	35
13ª	Pombal	21
14ª	Mamanguape	31
Total		761

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (2020).

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “[...] o estado da Paraíba possui poucas variações ao longo de sua série histórica, sem ultrapassar o IDEB nacional em nenhum dos anos”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2020, p. 25)

A inserção de assistentes sociais na educação do estado da Paraíba

O trabalho do assistente social no estado da Paraíba merece destaque no cenário nacional pelo fato da Paraíba ser um estado que concentra hoje, nos municípios de João Pessoa e Campina Grande, um número considerável de assistentes sociais na política de educação básica, mais especificamente nas escolas municipais. Há atuação de assistentes sociais além da educação básica, na educação profissional e tecnológica e na educação superior federal e estadual.

O Instituto Federal da Paraíba conta com vários *campi* distribuídos nos seguintes municípios paraibanos: João Pessoa, Campina Grande, Sousa, Cajazeiras, Cabedelo, Monteiro, Picuí, Guarabira, Patos, Sousa, Catolé do Rocha, Areia, Esperança, Itabaiana, Itaporanga, Pedras de Fogo, Princesa Isabel, Santa Rita, Soledade. O/A assistente social está inserido em dez *campi*, com uma predominância de profissionais no *campus* de João Pessoa – sete profissionais. Os *campi* de Campina Grande, de Cajazeiras, de Cabedelo, de Monteiro e de Sousa contam com dois profissionais cada, enquanto os *campi* de Picuí, de Guarabira, de Patos, de Sousa e Catolé do Ro-

cha possuem um assistente social cada. Há, ainda, dois profissionais que atuam na reitoria do IFPB. Ao todo, o IFPB conta com 23 assistentes sociais trabalhando diretamente com a política de assistência estudantil nos processos de permanência estudantil. Além disso, há nove assistentes sociais atuando na gestão de pessoas e na extensão universitária.

Com relação à educação superior, o estado da Paraíba conta com três universidades públicas, a saber: a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

A UFPB é uma “instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, com estrutura multi-campi” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2020, p. 1): *campus* I, na cidade de João Pessoa; *campus* II, na cidade de Areia; *campus* III, na cidade de Bananeiras; e *campus* IV, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto.

Com relação ao número de assistentes sociais na UFPB, foram identificados 15 profissionais: nove no *campus* I, sete destes atuando na assistência estudantil aos alunos de graduação, um na pós-graduação e um voltado ao trabalho com os funcionários da instituição (gestão de pessoas); dois profissionais no *campus* II; três profissionais no *campus* III; e um assistente social no *campus* IV.

A UFCG apresenta um total de oito assistentes sociais na assistência estudantil e dois que atuam na área da saúde do servidor. A distribuição se dá da seguinte forma: um assistente social por *campus* – Sumé, Cuité, Sousa, Patos, Cajazeiras, Pombal – e apenas no *campus* de Campina Grande há dois assistentes sociais.

Na UEPB há seis assistentes sociais, sendo dois na gestão de pessoas e dois na Pró-Reitoria Estudantil no *campus* de Campina Grande, destes um está na gestão da política de assistência estudantil e um atua nos processos de permanência estudantil. Há um profissional no *campus* de Catolé do Rocha, que no momento se encontra afastada para qualificação, e por último, um profissional contratado, vinculado ao Centro de Ciências Jurídicas no *campus* de Campina Grande.

A Educação Básica é o campo sócio-ocupacional da educação com maior número de profissionais inseridos tanto no município de João Pessoa quanto no município de Campina Grande.

A inserção do profissional do serviço social em escolas do município de Campina Grande data da década de 1980, enquanto, que no município de João Pessoa essa inserção se deu na década de 1990, através de concursos públicos.

O município de João Pessoa tem como suporte legal que garante a inserção de assistentes sociais na Educação Básica a Lei nº 11.385 de 16 janeiro de 2008 que criou o Serviço Social Escolar nas Escolas Públicas do Município de João Pessoa, o Plano de Cargos Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação – Março/2010 e a Lei Complementar nº 073 de julho de 2012 que alterou a jornada de trabalho para 30 horas semanais, sendo 2/3 de exercício com interação com os educandos e 1/3 para atividades extraclasse.

A inserção de profissionais do serviço social nas escolas municipais ocorre desde a década de 1990, por meio de concursos públicos. Os últimos concursos realizados no município para o cargo de assistente social nas escolas municipais foram em 2009, com abertura de 36 vagas e em 2014, com 21 vagas.

O município de João Pessoa possui 101 escolas e um quadro de 99 assistentes sociais, sendo 93 efetivos e seis contratados. O profissional do serviço social atua com uma equipe multiprofissional de especialistas que conta com psicólogos, supervisores(as) escolares e orientadoras educacionais.

Nesse sentido, o município de João Pessoa se destaca no cenário nacional por ter um número de assistentes sociais superior ao número de escola, o que significa que há uma plena cobertura das escolas e que o profissional atua diretamente no “chão da escola”.

De acordo com relatos de assistentes sociais que ainda estão em exercício, o município de Campina Grande teve a inserção do primeiro grupo de assistentes sociais – 13 profissionais – no ano de 1983, quando foram aproveitados profissionais que atuavam na assistência social para dar início a um trabalho nas escolas municipais. O primeiro concurso para o cargo de assistente social na educação no município ocorreu em 1986 para

ocupação de 45 vagas. Nos anos de 2000, 2003, 2007 e 2008 também foram abertos concursos públicos para vagas de assistente social nas escolas. Desde 2008 não houve mais concursos para reposição das vagas de aposentadoria. Assim sendo, podemos perceber uma diminuição gradativa de profissionais atuando nas escolas do município.

O município de Campina Grande já contou com um quadro de profissionais em suas escolas bem maior do que o existente hoje. A falta de concursos públicos – último ocorreu em 2008 –, os processos de aposentadoria, a remoção de profissionais para outras áreas e a vinculação de assistentes sociais a cargos de gestão de escolas, veem provocando uma diminuição gradativa de profissionais atuando nas escolas do município. Segundo Cunha (2017), apenas 24 profissionais estão em exercício nas escolas do município.

O estado da Paraíba concentra apenas nos dois municípios citados – João Pessoa e Campina Grande – um total de 138 assistentes sociais atuando diretamente em escolas municipais. Esse quantitativo de assistentes sociais é consideravelmente superior ao que se apresenta atuando em escolas municipais em outros estados brasileiros. Vale ressaltar que não foi possível mapear o quantitativo de assistentes sociais em outros municípios do estado, tampouco em escolas privadas e confessionais.

Contudo, em João Pessoa, nos últimos oito anos, é possível afirmar que as condições de trabalho dos/as assistentes sociais têm sido impactadas pelo alinhamento da gestão municipal ao contexto político nacional. Inicialmente, em 2016, foi extinta a eleição direta para diretores na rede municipal, prática existente há quase 30 anos. Em 2020, foi instituída a primeira escola municipal cívico-militar do estado da Paraíba. No documento encaminhado para as escolas denominado *Diretriz 2020*, ao se referir às atribuições dos profissionais no item do Ensino Fundamental, não se menciona as especialistas – pedagogas/os, psicólogas/os, orientadoras/es e assistentes sociais –, mas quando se fala da carga horária, parece haver um desconhecimento da Lei Complementar n° 073 de julho de 2012, pois ao tratar da gestão de pessoal afirma: “[...] especialistas e professores(as) readaptados(as): a jornada de trabalho será de 30 (trinta) horas semanais, sendo 05 (cinco) destinadas ao planejamento/formação”. (JOÃO PESSOA,

2019, p. 20) Essa informação tem gerado um desconforto entre as assistentes sociais e a gestão das escolas. Em algumas escolas existe um clima tenso, uma vez que a gestão ao ser indicada pela Secretaria de Educação, tende a querer cumprir a diretriz e as profissionais reagem embasadas legalmente. Assim, a pior situação fica para as profissionais que são prestadoras de serviço que não têm liberdade para se opor.

Considerações finais

O estado da Paraíba, se considerarmos as duas principais cidades do estado, João Pessoa e Campina Grande, encontra-se numa situação privilegiada no que concerne à inserção de assistentes sociais na política de Educação Básica em instituições públicas, ou seja, concentra um número considerável de assistentes sociais atuando em escolas públicas municipais, com foco maior nas escolas de educação fundamental.

O trabalho dos/das assistentes sociais no estado da Paraíba aponta algumas tendências. A primeira tendência é que o trabalho é desenvolvido através de equipes multiprofissionais, compostas por pedagogos (orientadores e supervisores educacionais), psicólogos e assistentes sociais.

A segunda tendência é que o trabalho do/da assistente social na política de Educação Básica se concentra em escolas municipais. Esta tendência é apontada com destaque, pois a defesa que se faz no âmbito do serviço social na educação no Brasil é que o lugar do assistente social na educação é o chão da escola.

A terceira tendência identificada é a priorização do tema da infrequência escolar. O trabalho desenvolvido se volta, principalmente, para a discussão da permanência do estudante, ou seja, para os processos de controle e acompanhamento da infrequência escolar. Esta não é uma tendência específica do estado da Paraíba, mas aparece na maioria das experiências sobre o trabalho do/da assistente social na educação.

Referências

CUNHA, K. K. S. A. *Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: as escolas municipais de Campina Grande-PB*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

ESCOLAS públicas e particulares nas cidades do estado de PB. *Escolas.Info*. 2020. Disponível em: <http://www.escolas.inf.br/estado/pb>. Acesso em: 20 fev. 2020.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: características gerais da população*. Disponível em: http://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais. Acesso em: 03 fev. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. *Panorama dos Territórios – Paraíba*. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.org.br/panorama-dos-territorios/paraiba/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

JOÃO PESSOA (PB). Prefeitura. *Diretrizes 2020*. João Pessoa, 2019.

PARAÍBA. [Constituição (1989)]. *Constituição Estadual da Paraíba*. João Pessoa, 1989. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70448>. Acesso em: 05 fev. 2020.

PARAÍBA. *Lei 10.488, de 23 de junho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. João Pessoa: Palácio do Governo do Estado da Paraíba, 2015. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/consultas/plano-estadual-de-educacao-2015-2025>. Acesso em: 05 fev. 2020.

PARAÍBA. Secretaria Municipal de Educação, da Ciência e da Tecnologia. Gerências regionais. 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/institucional/gerencias-regionais>. Acesso em: fev. 2020.

SOUZA, D. B. de; MENEZES, J. S. da S. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400207. Acesso em: 5 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Disponível em: <http://ufpb.br>. Acesso em: 5 de fev/2020.

Elementos históricos da inserção do serviço social no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB)

Maria de Fátima Melo Amorim

Maria Noalda Ramalho

Introdução

No Brasil, o serviço social surgiu na década de 1930, sob forte influência da Igreja Católica, com a fundação da primeira Escola de Serviço Social em São Paulo, no ano de 1936. Porém, sua expansão ocorreu a partir dos anos de 1940 com o início do processo de institucionalização da profissão.

No estado da Paraíba (PB), o serviço social teve a sua gênese na década de 1950, sendo a sua primeira escola fundada em João Pessoa, capital do Estado, no ano de 1952 e, em seguida, a escola de Campina Grande (PB), no ano de 1957, a qual teve a sua criação:

Articulando esforços da Diretoria de Educação e Cultura do Município, que tinha como diretor Edvaldo do Ó, de sua secretária Luísa Erundina Carvalho e das irmãs de Caridade da Sociedade de São Vicente de Paula. Embora tenha sido fundado no dia 16 de julho de

1957, o Curso obteve sua oficialização apenas em 05 de dezembro de 1959, iniciando as atividades acadêmicas no ano seguinte. (FONSECA et al., 2008 apud FONSECA; NÓBREGA; SILVEIRA, 2014, p. 82)

Nos anos de 1970, após duas décadas de implantação do Curso de Serviço Social em Campina Grande, o referido município se tornou pioneiro no estado quanto à incorporação de assistentes sociais na área da educação. Informação essa socializada pela assistente social Maria de Fátima F. de Araújo em sua dissertação de mestrado *A prática do serviço social na educação municipal de Campina Grande: análise e perspectivas*, defendida em 1995.

O artigo que ora apresentamos tem como objetivo principal realizar um resgate histórico dessa inserção do serviço social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande,¹ como forma de contribuir para a produção teórica acerca do registro desse fato no município. Nisso reside a sua importância, enquanto documento de resgate e registro, uma vez que a documentação e a produção teórica na área são incipientes e dificulta a pesquisa por estudantes e pesquisadores da área.

O convite para a escrita do artigo foi resultado de nossa participação no Curso “Sistematização da Experiência Profissional do Assistente Social que atua na Educação Básica”, ofertado pela professora Dr^a. Adriana Freire Pereira Ferriz,² no período de 12 a 13 de abril de 2018, aos profissionais de serviço social da educação municipal de Campina Grande.

No percurso teórico que adotamos para a construção do texto, trazemos, inicialmente, algumas considerações sobre o histórico da política de educação em Campina Grande. Na sequência, abordamos a presença do serviço social na política de educação brasileira para, em seguida, registrarmos o histórico sobre a inserção do serviço social na educação municipal de Campina Grande.

1 Conforme dados do Censo 2019, o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande possui 108 escolas, sendo 81 urbanas e 27 rurais, que oferecem o Pré-Escolar, o Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 39 creches, sendo 36 na zona urbana e três na zona rural (CAMPINA GRANDE, 2019).

2 Professora adjunta do Instituto de Psicologia da UFBA, com desempenho de função no Curso de graduação em Serviço Social e em seu Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS).

A política de educação em Campina Grande

A trajetória da política de educação no Brasil é marcada por conquistas adquiridas mediante muitas lutas, com organização e reivindicações populares, sendo o seu ponto alto a Constituição Federal de 1988, na qual passamos a ter um conjunto de garantias, dentre elas, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. (BRASIL, 1988, art. 205)

A tendência atual da política educacional brasileira está sendo definida, sobretudo, pelo processo de contrarreforma que vem ocorrendo a partir dos anos de 1990 como reflexo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia) e da influência de organismos internacionais financeiros, como o Banco Mundial, que passa a destinar empréstimos para o setor educacional.

Nessa direção, o foco atual da política de educação brasileira se volta à gestão gerencial para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, tendo como meta o sucesso escolar dos alunos. Tal orientação neoliberal para as políticas educacionais vem atingindo todos os estados e municípios, a exemplo de Campina Grande que também é possuidor de uma política municipal de educação resultante de uma grande trajetória de lutas.

Dentre os principais acontecimentos de importante significado da referida história da política de educação de Campina Grande, trazemos como ponto de partida a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) de Campina Grande, pela Lei n° 495 de 1979, o qual apenas foi regulamentado e estruturado com o Decreto n.° 1.946 de 22 de agosto de 1990.

Em 14 de dezembro de 1999, pela Lei n.° 3.771, tivemos a instituição do Sistema Municipal de Ensino, com a garantia da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e da Educação Especial.

Na sequência dos fatos na década de 1990, destacamos o Decreto n° 2.715, de 5 de fevereiro de 1999, o qual regulamentou em Campina Grande o sistema de ciclos para a educação municipal.³ De acordo com Cunha (2011 apud CUNHA, 2017, p. 15), na teoria o referido sistema de ciclos pretendia

3 Nesse período, a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande estava contando com o trabalho de assessoria do casal de consultores freirianos Salete van der Poel e Cornelis Joannes

[...] regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade.

No entanto, após anos de experiência, foi observado que tal sistema não estava atendendo às expectativas, pois as escolas não passaram por mudanças pedagógicas para dar conta da proposta, provocando, assim, um mascaramento dos índices de aproveitamento dos alunos ao término de cada ciclo. Assim, após avaliação de toda a rede, o sistema foi revogado por meio do Decreto Municipal n.º 4.203, em 01/12/2015. Dessa maneira, ainda no ano de 2015, foi instituído pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução n.º 02/2015 de 16/12/2015, o sistema de seriação anual, o qual está em vigor até os dias atuais nas escolas municipais.

Em 2015, seguindo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e em consonância com o Plano Nacional de Educação vigente, foi elaborado o Plano Municipal de Educação de Campina Grande, instituído pela Lei Municipal n.º 6.050 de 22 de junho de 2015, que definiu as diretrizes e metas para a educação no município para o período de 10 anos, ou seja, até 2025, planejando desde a educação infantil até o nível superior.

Ainda no ano de 2015, à luz do atual Plano Municipal de Educação, que estabelece um sistema de avaliação condizente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o município de Campina Grande implantou o seu Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA), para ser realizado com os alunos matriculados em turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, através da aplicação semestral de testes de proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática. Como mecanismo de avaliação do cumprimento dos direitos de aprendizagem dos alunos, o SAMA também se constitui como uma ação estratégica da Secretaria de Educação (SEDUC) para melhorar os indicadores educacionais das escolas, a exemplo do *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*

van der Poel, os quais também implantaram no município de Campina Grande o Programa de Letramento Sócio-Histórico.

(*IDEB*), instrumento criado em 1997 pelo Governo Federal para a elaboração de diagnósticos do rendimento escolar.

A partir do ano de 2016, acompanhando a atual tendência da política educacional brasileira, em que o rendimento escolar é medido por meio de índices eminentemente quantitativos, resultante do processo de contrarreforma instaurado na educação do Brasil sob a influência do Banco Mundial, a partir da década de 1990, a SEDUC passou a contar com a execução de convênio firmado com a Fundação Lemann, organização familiar, sem fins lucrativos, criada em 2002 no estado de São Paulo (SP). Mediante consultoria técnica, a referida Fundação vem desenvolvendo um trabalho de acompanhamento e monitoramento da gestão das escolas com a finalidade de melhorar a qualidade da educação municipal de Campina Grande, por meio da elevação dos seus índices. Nesse processo, tem sido posto ao serviço social a realização do controle da frequência escolar como mecanismo essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos, sendo essa a principal demanda posta na atualidade pela SEDUC aos seus assistentes sociais.

No próximo item, nos deteremos na exposição sobre o serviço social na política de educação brasileira para, em seguida, abordarmos, especificamente, os elementos históricos sobre a inserção do serviço social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande.

O serviço social na política de educação brasileira

No Brasil, as primeiras experiências de atuação do serviço social no espaço sócio ocupacional das instituições de ensino ocorreram na década de 1940, as quais, em sintonia com a vertente conservadora predominante na profissão, se deram a partir da prática do ajustamento e integração dos alunos e das famílias ao meio escolar. No dizer de Barbosa (2015, p. 109),

É uma perspectiva que atua no sentido de colaborar junto à instituição para adequar as crianças com ‘deficiência moral e de caráter’ à instituição. Nesse sentido, não havia uma crítica acerca das problemáticas sociais e sua relação com a sociedade.

O exercício do serviço social no campo educacional se utiliza dessas estratégias fundamentadas na vertente conservadora até os anos de 1980, quando se dá um grande avanço da atuação do serviço social na política de educação a partir da sua contribuição para a efetivação do direito à educação, previsto pela Constituição Federal de 1988, como um direito social garantido pelo Estado a toda a sociedade.

De acordo com o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (2014), a partir dos anos 1990, o Serviço Social passa a desenvolver ações em direção à garantia do acesso e da permanência na educação da população na educação escolarizada. Porém, como forma de assegurar a ampliação da Educação Pública como um direito social, o profissional direciona sua atuação, também, para a efetivação da gestão escolar democrática e da qualidade da educação.

O CFESS (2012) registra que foi a partir dos anos de 1990, em consonância com o Projeto Ético-Político hegemônico no serviço social, que cresce consideravelmente a inserção do profissional de serviço social na educação, tendo como fator importante para isso a presença do espaço de discussão nas entidades da categoria.

No Conjunto CFESS/CRESS é a partir dos anos 2000, que passa a compor como agenda de ações desta categoria profissional, de forma continuada, debates, constituição de comissões e grupos de trabalho, produção de cartilhas e textos de apoio, oficinas, encontros e seminários estaduais e regionais, levantamento da inserção de assistentes sociais no Brasil, mapeamento das legislações nos estados e municípios que contam com o profissional nesta política. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 245)

Assim, dando um importante suporte à atuação profissional na educação, o CFESS, no ano 2000, apresenta o *Parecer Jurídico 23/2000 sobre a implantação do Serviço Social nas escolas de ensino fundamental e médio* (2000), sendo um ponto de partida para a institucionalização do serviço social no campo da política social de educação.

Em 2001, apresenta o documento intitulado *Serviço Social na Educação – uma inserção possível e necessária*. Contando com a assessoria do professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, o CFESS realizou em 2010, o levantamento

sobre a inserção de assistentes sociais na Política de Educação, sistematizado no documento *Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação*, publicado em 2011.

Além da constituição de um Grupo de Estudos (GT) Nacional, esse Conselho realizou o Seminário Nacional Serviço Social na Educação, em 2012 e publicou a brochura *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*, em 2014.

Nessa caminhada, o CFESS passou a atuar na luta pela regulamentação da presença do Serviço Social na educação. Nesse sentido, conforme Cunha (2017, p. 19-20)

Foi implementado o Projeto de Lei (PL) 3688/2000, que “Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais de Educação em cada escola”, foi encaminhado para o Senado Federal, onde tramitou em diversas comissões até novembro de 2009, quando recebeu um texto substitutivo, se transformando no Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 060/2007, que ‘Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica’. Aprovado em todas as Comissões do Senado, o referido PLC retornou à Câmara dos Deputados. O PLC seguia aguardando a aprovação pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), sendo aprovado por unanimidade no dia 07 de julho de 2015 [...].

Após o seu envio para o Plenário da Câmara, o Projeto de Lei foi votado e aprovado pelos parlamentares em 12 de setembro de 2019. Porém, quando seguiu para a sanção presidencial, ele foi vetado pelo atual Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, através de publicação no *Diário Oficial da União* (DOU), em 09 de outubro de 2019. No entanto, após protestos e manifestações populares e das entidades representativas da categoria dos assistentes sociais e dos psicólogos, finalmente, o Projeto de Lei nº 3688/2000 se tornou a Lei nº 13.935/2019, publicada no *Diário Oficial da União*, no dia 11 de dezembro de 2019. Dessa forma, vigora no país a regulamentação oficial da prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica, tendo os Sistemas de Ensino o prazo de um ano para a sua implementação e cumprimento.

Apontamentos históricos sobre o serviço social no sistema municipal de ensino de Campina Grande

Para realizarmos o resgate histórico acerca da inserção do serviço social na educação municipal de Campina Grande, foi necessária a realização de contatos com profissionais da época para o levantamento de dados. Através de um intenso trabalho de busca dessas pessoas, conseguimos localizar 13 profissionais⁴ e estabelecer momentos de conversas, contatos telefônicos e virtuais para a construção da história da inserção da prática do serviço social na educação de Campina Grande.

Segundo o depoimento da assistente social Ivonete Alves Tenório, o Serviço Social foi inserido na Secretaria de Educação e Cultura de Campina Grande na gestão do prefeito Enivaldo Ribeiro (1977-1983), quando a mesma, sendo assistente social da Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social (SETRABES) de Campina Grande, com atuação no Programa de Bolsas de Estudo para alunos carentes, foi convidada pelo Secretário de Educação para transferir o mencionado Programa para a Secretaria de Educação. Conforme assegura Araújo (1995, p. 56-57), este fato ocorreu especificamente em 1977.

Ao assumir esta atividade na Secretaria de Educação e Cultura de Campina Grande, a referida assistente social, sentiu a necessidade de ampliar o Programa de Bolsa e passou a desenvolver outras atividades como as reuniões com os estudantes e as famílias daqueles que integravam o Programa de Bolsas de Estudo. [...] Com a sua atuação voltada para os estudantes carentes e preocupada com a prática, essa profissional de Serviço Social, tratou de elaborar um projeto

4 A Prof^a Margarida Mota Rocha, Secretária Municipal de Educação e Cultura de Campina Grande na gestão do prefeito Ronaldo Cunha Lima, três assistentes sociais que exerceram funções de coordenação dos assistentes sociais no Serviço de Assistência ao Educando e no Departamento de Assistência ao Estudante: Ivonete Alves Tenório, Maria de Fátima Ribeiro Lira e Maria de Lourdes Almeida e nove assistentes sociais que atuavam à época na educação: Maria de Fátima Florentino da Silva, Janete Beserra de França, Tarciza Cândido Santos, Josefa Rosemar de Oliveira, Célia Maria dos Santos, Maria de Fátima F. de Araújo, Ivanise de Oliveira Araújo, Samaritana de B. Freire e Lúcia Vieira da Costa. Concederam entrevistas à Maria de Fátima de Melo Amorim e Maria Noalda Ramalho para fins de registro histórico: a Prof^a Margarida Mota Rocha (no dia 03 de fevereiro de 2020) e as assistentes sociais Maria de Lourdes Almeida (06 de fevereiro de 2020), Maria de Fátima Ribeiro Lira (10 de fevereiro de 2020) e Ivonete Alves Tenório (no dia 14 de fevereiro de 2020).

de implantação do Serviço Social Escolar, com o objetivo de atender aos estudantes nas suas mais variadas necessidades. [...] Este projeto contava com um certo número de profissionais envolvidos na prática, como: Assistentes Sociais, Psicólogos, Médicos, Odontólogos, Professores, Orientadores Educacionais, Supervisores Escolares e Administradores Escolares. Esta equipe iria dar sustentação e apoio ao trabalho do Serviço Social. Portanto, a concretização da proposta do Serviço Social ocorreu com a criação e a regulamentação do SAE (Serviço de Assistência ao Educando), conforme o Semanário Oficial nº 632 de 31/08/1979 [...] órgão da Secretaria de Educação e Cultura que tem, como objetivo, garantir o cumprimento da obrigatoriedade do escolar, através da concessão de auxílio para aquisição de material, de transporte de alunos, de assistência médica e dentária [...].

De acordo com Tenório (2020), ocupando o cargo de provimento em comissão de chefe do Serviço de Assistência ao Educando, sentiu a necessidade de as escolas contarem com Assistentes Sociais em seu quadro de funcionários. Assim, convidou cinco profissionais de Serviço Social que eram professoras do município, para desempenhar a função de Assistente Social nas unidades escolares. Dentre as referidas profissionais, uma ficou prestando serviço na sede da Secretaria de Educação, no setor de merenda escolar, e as outras quatro foram designadas para as escolas municipais. A experiência piloto foi implantada nas Escolas Municipais: Tiradentes, Anísio Teixeira, Félix Araújo e Monsenhor Sales.

Conforme o depoimento de algumas dessas cinco assistentes sociais, através de lutas da categoria, tais profissionais passaram a ocupar oficialmente o cargo de assistente social escolar, na década de 1980, por meio de portarias amparadas pelo Estatuto do Magistério Público do Município de Campina Grande (Lei nº 683/81), que, além de já prevê em seu artigo 14 o cargo de assistente social escolar entre as categorias funcionais que integram classes de especialistas em Educação, também garante no artigo 49 a transferência ou passagem de professor ou especialista de educação de seu cargo para o mesmo nível de outro cargo do magistério.

Segundo Araújo (1995), no ano de 1982 o serviço de assistência ao educando foi substituído pelo departamento de assistência ao estudante, pela Lei nº 893/82 de 28 de setembro de 1982. Estruturado através da divisão

de serviço social e da divisão de merenda escolar, reunia a categoria dos assistentes sociais que atuavam na educação municipal de Campina Grande, desenvolvendo os programas e projetos da política social de Assistência ao Estudante. Ainda para a Araújo (1995, p. 113), com a criação desse Departamento, “os assistentes sociais assumem uma nova postura e uma nova concepção de prática que, anteriormente, pautava-se apenas na prestação de serviços”.

Mais tarde, no ano de 1983, quando o novo prefeito Ronaldo Cunha Lima (1983-1988) assumiu a gestão municipal, convocou a Prof^a Margarida Mota Rocha para liderar a Secretaria de Educação e Cultura. Conforme a mesma, ao escolher os nomes para compor a sua equipe de trabalho na citada Secretaria, realizou convite a pessoas ligadas à, então, Universidade Regional do Nordeste,⁵ dentre elas a assistente social Maria de Fátima Ribeiro Barbosa Lira, professora do Curso de Serviço Social, para assumir o cargo de diretora do departamento de assistência ao estudante, ficando responsável pela divisão de serviço social.

De acordo com Rocha (2020), a assistente social Fátima Ribeiro foi a responsável direta pela expansão do serviço social na educação de Campina Grande, pois, ao assumir o referido serviço, impulsionou as atividades já existentes e criou novos projetos para as escolas urbanas e rurais, a exemplo da criação das associações de pais e mestres. Nesse sentido, Araújo (1995, p. 60-61) coloca que

A partir daí, o Serviço Social adquire uma relativa autonomia no que se refere: – ao desenvolvimento das atividades específicas do Serviço Social; – ao traçar uma política de atuação da categoria; – ao definir o campo de atuação; – ao definir os objetivos do Serviço Social; – ao organizar o quadro de assistentes sociais; ao definir as competências e atribuições.

A Assistente Social Maria de Fátima Ribeiro Lira (2020) afirmou que, diante da expansão das ações nas escolas, socializou com a Secretária de Educação Margarida Mota a necessidade de ampliação da equipe, a qual

5 Estadualizada a partir da Lei Estadual nº 4.977 de 1987, pelo então governador Tarcísio de Miranda Burity, recebendo a denominação atual de Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

levou essa demanda ao prefeito Ronaldo Cunha Lima. No entanto, ao tomar ciência dessa demanda, este prometeu realizar Concurso Público, caso lhe fosse provado a essencialidade do serviço social nas escolas. Assim, encarando o desafio proposto, a equipe intensificou o trabalho e conseguiu junto ao prefeito a realização do primeiro Concurso Público em 1986 para Assistente Social das escolas públicas municipais. Com isso, Araújo (1995) diz que o quadro de profissionais foi ampliado de 5 para 45 assistentes sociais, que passaram a atuar através de um trabalho conjunto com outros técnicos (orientador, supervisor e psicólogo), também ingressados por concurso público na mesma época.

Segundo Lira (2020), com a nova equipe, devidamente concursada, o Curso de Serviço Social da UEPB, por intermédio da Professora Maria Aparecida Barbosa Carneiro, ofereceu para toda a equipe um Curso de Especialização em Serviço Social Escolar, com carga horária de 360 h.

De acordo com a assistente social Maria de Lourdes Almeida,⁶ que foi uma das candidatas aprovadas no citado concurso público, a assistente social Maria de Fátima Ribeiro Barbosa Lira permaneceu como Diretora do Departamento de Assistência ao Estudante até o ano de 1989, posteriormente deixando a Secretaria de Educação para assumir a função de Secretária Municipal do Trabalho e Bem-Estar Social de Campina Grande, já na gestão do Prefeito Cássio Rodrigues da Cunha Lima (1989-1992). Conforme Almeida (2020), nesse momento, a função de diretora do referido departamento passou a ser assumida por ela. Conforme Araújo (1995), o Departamento de Assistência ao Estudante e, conseqüentemente, a Divisão de Serviço Social, foram extintos no ano de 1994, a partir de uma reforma administrativa pela gestão municipal do prefeito Félix Araújo Filho (1993-1996).

Nos anos 2000, de acordo com a Secretaria de Administração da Prefeitura Municipal de Campina Grande (2019), aconteceram três concursos públicos para assistente social educacional, sendo um no ano de 2001 e dois, no ano de 2007. No ano seguinte, foi promulgada a Lei Complementar n° 036 em 08 de abril de 2008, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, em vigor até os

6 Também professora do Curso de Serviço Social da URNe.

dias atuais, o qual no seu artigo n° 50 descreve as atribuições para o cargo de assistente social educacional.

Atualmente, o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande conta com 23 assistentes sociais desenvolvendo suas atividades diretamente nas unidades escolares,⁷ organizadas em núcleos por proximidade geográfica, sob a coordenação da Diretoria Técnico Pedagógica da SEDUC.

Em relação às tendências atuais do exercício profissional dos assistentes sociais que estão atuando nas escolas da zona urbana do Sistema Municipal de Campina Grande, os dados da pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), realizada por Cunha (2017), revelam que a maioria dos profissionais é do sexo feminino, estão na faixa etária compreendida entre 50 e 60 anos, são especialistas em educação, possuem outro vínculo empregatício concomitante ao do município e faixa salarial entre dois salários e meio a quatro salários mínimos.

Ainda de acordo com Cunha (2017), a maioria dos assistentes sociais entrevistados na pesquisa possuem condições de trabalho precarizadas, uma vez que as escolas não disponibilizam dos meios necessários para a execução de suas atividades, a exemplo de sala para os técnicos, armário para guardar os documentos do serviço social, telefone, computador, transporte, dentre outros.

Nessas condições, Cunha (2017) diz que, entre as requisições profissionais apontadas pelos assistentes sociais, o controle da frequência escolar, solicitado pela SEDUC, foi mencionado por todos os profissionais. Nesse sentido, as respostas profissionais indicadas, em sua maioria, também são direcionadas às solicitações da SEDUC.

Além dos demais dados apresentados na pesquisa de Cunha (2017), trazemos, por fim, que na atualidade os principais instrumentos e técnicas utilizadas no trabalho profissional dos assistentes sociais são as visitas domiciliares, relatórios, entrevistas, pareceres sociais, encaminhamentos, reuniões, escuta e atendimento individual e em grupo.

7 Informação obtida na SEDUC em fevereiro de 2020.

Assim sendo, a pesquisa de Cunha (2017) revela que a realidade dos assistentes sociais, que trabalham atualmente na educação municipal de Campina Grande, não está diferente da tendência de precarização das condições de trabalho predominante na categoria, proveniente dos artifícios capitalistas para a superação de sua crise.

Considerações finais

Após o surgimento do serviço social na educação de Campina Grande nos anos de 1970, a sua consolidação se deu em um espaço democrático, em sintonia com o contexto da década de 1980, de reabertura política, mobilização e mudanças no país.

Diante dos depoimentos das assistentes sociais, com as quais conversamos para colaborar com a construção do presente artigo, nos anos de 1980 o exercício do serviço social foi desenvolvido a partir de uma prática de estudos, questionamentos e de conquistas com a ampliação do número de profissionais através da luta pelo cumprimento de direitos previstos em legislações, a exemplo da promoção dos docentes para atuar na sua formação de assistente social e da realização do primeiro concurso público para estes profissionais para atuar na área da educação. Sobre isso, Araújo (1995, p. 86), acrescenta que “a contribuição do Serviço Social é de grande importância nesse contexto educacional, ajudando na organização, participação e mobilização dos pais e dos professores no sentido de fortalecer a entidade”.

Após uma longa história, transcorrida desde os anos de 1970, percebemos que atualmente as tendências do exercício profissional dos assistentes sociais, que atuam no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, estão sendo determinadas pelo modelo gerencial de gestão, o qual, seguindo a tendência atual da Educação Brasileira, vem privilegiando o foco no controle dos índices de aprendizagem, provocando a supervalorização do trabalho pedagógico em detrimento do trabalho desenvolvido pelos Assistentes Sociais para a efetivação das garantias sociais dos usuários.

Conforme Cunha (2017), os principais desafios do exercício profissional enfrentados na atualidade pelos Assistentes Sociais da Educação Municipal são expressos na verticalização da Política de Educação, com imposi-

ções por parte da SEDUC, e o adocimento dos assistentes sociais dado à sobrecarga de demandas e às limitações para o seu atendimento. Desafios esses que se revelam como consequências das atuais estratégias capitalistas neoliberais de fortalecimento de seu projeto para a educação.

O registro aqui realizado, com os elementos históricos da inserção do serviço social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, evidencia uma história que, desde seus precursores e pioneiros até os profissionais da atualidade, foi constituída por uma longa trajetória marcada por conquistas adquiridas pela ousadia, lutas e resistência da categoria; além de desafios, os quais colocam a necessidade eminente dos profissionais de serviço social da educação campinense estarem em sintonia com o seu Código de Ética de 1993 e a Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a profissão de serviço social, normatizações indispensáveis na elaboração de respostas profissionais à luz de uma direção ético-política.

Referências

ARAÚJO, Maria de Fátima F. de Araújo. *A prática do serviço social na educação municipal de Campina Grande: análise e perspectiva*. 1995. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

BARBOSA, Mayra de Queiroz. *A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira*. Campinas, SP: Papel Social, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2014. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). A inserção do serviço social na política de educação na perspectiva do conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. *SER Social*, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 244-258, 2012.

CUNHA, Kivânia Karla Silva Albuquerque. *Tendências do exercício profissional do assistente social na política de educação: a realidade nas escolas do sistema municipal*

de ensino de Campina Grande – PB. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade do Estado da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CUNHA, Kivânia Karla. S. A.; RAMALHO, Maria Noalda; NÓBREGA, Mônica Barros da. O exercício profissional do/a assistente social no sistema municipal de ensino de Campina Grande. In: FÉRRIZ, Adriana F. P.; BARBOSA, Mayra de Queiroz (org.). *Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação*. Salvador: Edufba, 2019.

FONSECA, Cleomar C. da; NÓBREGA, Mônica B. da; SILVEIRA, Amélia S. S. A Formação Acadêmica em Serviço Social no Município de Campina Grande: gênese e desenvolvimento sócio-histórico. In: FÉRRIZ, Adriana F. P.; Patriota, Lúcia M.; SILVEIRA, Amélia S. S. (org.). *O curso de serviço social da UEPB: elementos para uma análise histórica e teórico-metodológica*. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2014.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CAMPINA GRANDE (PB). Secretaria Municipal de Educação. *Censo 2019*. Campina Grande, PB: SEDUC, 2019.

CAMPINA GRANDE (PB). Secretaria de Administração. *Dados sobre os concursos públicos para assistente social*. Campina Grande, PB, 2019.

A presença de assistentes sociais no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB)

Ana Carolina Pereira Brito

Maria das Graças Cabral

Maria Noalda Ramalho

Rosângela Mayer Almeida

Introdução

O presente artigo tem como objetivo registrar, de forma breve, as nossas experiências profissionais vivenciadas, enquanto assistentes sociais, no âmbito de escolas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB).

A motivação para elaborar o presente artigo surgiu de um convite e incentivo da professora Dr^a. Adriana Freire Pereira Férriz, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando ministrou o Curso “Sistematização da Experiência Profissional do Assistente Social que atua na Educação Básica” para os assistentes sociais da educação municipal de Campina Grande (PB), no período de 12 a 13 de abril de 2018, o qual tendo como objetivo a realização de reflexões, diálogos e discussões acerca da sistematização da

prática profissional do assistente social, teve como atividade final a elaboração de um texto, a partir de um roteiro que direcionou para a construção de artigos sobre o nosso exercício profissional.

Iniciaremos o percurso teórico do presente artigo com uma breve reflexão acerca da inserção do serviço social na política de educação, vislumbrando o histórico e o perfil desse exercício profissional, da sua gênese aos dias atuais. Em seguida, faremos a socialização das nossas experiências profissionais abordando aspectos¹ como, as atividades executadas na unidade escolar, rotina diária de trabalho, procedimentos de caracterização da população atendida na escola, ações interinstitucionais, supervisão direta de estagiários de serviço social, principais instrumentais utilizados, conteúdos mais presentes no trabalho profissional e os principais resultados do nosso exercício profissional na instituição.

A inserção do serviço social na política de educação

A história da inserção do serviço social na área da educação brasileira remonta à origem profissão, quando numa perspectiva conservadora e assistencialista a profissão realizava o controle social sobre as famílias proletárias e sua adequação para a reprodução do capital. Assim, nesse período, conforme Barbosa (2015, p. 108),

A ação do Serviço Social era direcionada para o ajustamento do indivíduo. Os problemas das crianças e sua família eram tratados como uma deficiência moral e de caráter por parte dos indivíduos. A escola tinha como objetivo educar essa criança e aproximar sua família do meio escolar, reajustando tanto a criança como sua família ao meio social.

O registro das primeiras experiências do serviço social na área da educação é da década de 1940. Privilegiando a vertente conservadora, por meio da utilização de estratégias integração e de adequação dos alunos à sociedade, tais experiências se estenderam até a década de 1980, quando, à luz

¹ Sugeridos no roteiro fornecido ao final do Curso “Sistematização da Experiência Profissional do Assistente Social que atua na Educação Básica” como norte para elaboração do artigo sobre nossa experiência profissional.

da Constituição Federal de 1988, a atuação do serviço social se voltou para a garantia do acesso e permanência dos alunos na escola como direito de cidadania.

Com base no Projeto Ético-Político Profissional, hegemônico na categoria, e na luta conjunta do CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS) e do CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CRESS), a partir da década de 1990 se intensificou o debate acerca da inserção de assistentes sociais na educação. Isso trouxe avanços significativos para o exercício profissional com o lançamento de algumas produções, dentre elas os “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, cujo objetivo é contribuir com a atuação dos assistentes sociais em consonância com o Projeto Ético-Político e com a luta por uma educação pública, laica e de qualidade. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2014)

Assim, a partir dessa nova perspectiva, os assistentes sociais são requisitados para atuar em todas as modalidades de ensino, visando contribuir para a efetivação dos direitos do público alvo, através do cumprimento da garantia do acesso e da permanência da população às instituições de ensino, prioritariamente àquelas em situação de vulnerabilidade, e do seu sucesso na aprendizagem.

Conforme Cunha, Ramalho e Nóbrega (2019), o município de Campina Grande (PB) implantou o trabalho do serviço social na sua política de educação na década de 1980, sendo pioneira no estado da Paraíba quanto a essa inserção de profissionais de Serviço Social no âmbito educacional.

Considerada um dos principais polos industriais e tecnológicos da Região Nordeste, Campina Grande (PB) é a segunda cidade do estado de Paraíba, com o maior número de habitantes. (CAMPINA GRANDE, 2020) O seu Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela Lei Municipal n° 3.771 de 14 de dezembro de 1999, garantindo A Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e a Educação Especial. A Educação Infantil é oferecida em creches a crianças de zero a três anos e em pré-escolas a crianças de quatro e cinco anos. Já o Ensino Fundamental, disponibilizado nas escolas a crianças a partir de seis anos de idade, tem duração de nove anos, divididos em anos iniciais

(que compreendem as turmas do 1º ao 5º ano) e anos finais (que compreendem as turmas do 6º ao 9º ano). Segundo dados da Secretaria de Educação (SEDUC) (CAMPINA GRANDE, 2019), o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB) dispõe de 39 creches (36 na zona urbana e três na zona rural) e apresenta um conjunto de 108 escolas (81 na zona urbana e 27 na zona rural).

Contando com a presença de assistentes sociais, desde a década de 1980, as instituições do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB) contam atualmente com a atuação de um total de 23 profissionais, conforme informação fornecida pela SEDUC, em fevereiro de 2020. O presente artigo trará, a seguir, a socialização da experiência de trabalho de quatro desses profissionais, que atuam em escolas localizadas em bairros heterogêneos da zona urbana da cidade, procurando mostrar a sua contribuição para a efetivação da política de educação.

A experiência de assistentes sociais na educação municipal de Campina Grande (PB)

As experiências de atuação profissional, que aqui socializaremos, foram vivenciadas nas seguintes instituições do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB): Escola Municipal Sandra Cavalcanti, Escola Municipal Ana Azevedo, Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves e na Escola Municipal Anísio Teixeira. Os relatos enfatizam aspectos do exercício profissional de suas assistentes sociais titulares, descritos a partir da rotina diária de trabalho.

A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL SANDRA CAVALCANTI

A Escola Municipal Sandra Cavalcanti está localizada no Catolé, bairro de classe média da cidade de Campina Grande (PB). Oferta o Ensino Fundamental I, tendo uma média de 250 alunos nos turnos manhã e tarde e a modalidade EJA no turno noite.

A nossa atuação está embasada na Lei de Regulamentação da Profissão nº 8662/1993 e o nosso Código de Ética de 1993. As atividades que

executamos nessa unidade escolar, através do serviço social, são: apoio ao desenvolvimento dos quatro eixos temáticos dos quatro bimestres do ano letivo; elaboração e execução de projetos junto à equipe técnica multiprofissional. Além disso, há a participação em seminários, projetos escolares, planejamento, conselho escolar, eventos escolares – como: o dia da família, dia da criança, São João, formatura do 1º e 5º ano –, reuniões com as famílias e com os órgãos parceiros da educação –, tais como: Conselho Tutelar Leste, Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Ministério Público, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Casa da Lili, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie), Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) e Estratégia Saúde na Família (ESF) –; realização de visita domiciliar; acompanhamento do aluno individual, em grupo e com as respectivas famílias; acompanhamento da infrequência escolar nos diários de classe e em sala de aula e supervisão direta de estágio.

A nossa rotina diária de trabalho pode ser descrita com as seguintes atividades: recepção aos alunos e famílias na chegada à escola; conversa, se preciso, com as mães em relação ao seu filho(a), principalmente os alunos do Pré-Escolar I, II e do 1º ano que vêm acompanhados dos pais e participação na acolhida com todos os alunos. Logo após esse momento, verificamos a infrequência através dos diários de classe, contatando por telefone a família para obtenção do motivo da falta e aconselhamento sobre a importância da frequência às aulas. Na sequência do dia, quando necessário, ainda são feitos atendimentos individuais e em grupos a alunos; atendimentos às famílias e encaminhamentos do público da escola aos serviços garantidos na legislação vigente. Toda atuação é registrada no nosso diário de campo.

No que diz respeito aos procedimentos de caracterização dos usuários da escola, no início do ano letivo, aplicamos um questionário com todos os alunos para obtermos as informações sobre o seu perfil socioeconômico e de sua família. Nesse questionário, verificamos se os alunos estão na faixa etária de cada série, qual é o número de irmãos que estudam na escola, com quem residem, se a residência fica próximo à unidade escolar, se gostam da instituição, quem é o provedor financeiro da sua família e se esta é beneficiária do Programa Bolsa Família.

Além disso, também temos as ações interinstitucionais através da parceria com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por meio do projeto de extensão do curso de odontologia sobre atenção e saúde bucal com crianças da primeira fase. Também temos uma parceria com o Centro Universitário Unifacisa, através do seu curso de medicina, da sua clínica escola, do Projeto Mais Cultura e da sua Fundação Pedro Américo.

Os conteúdos presentes na intervenção do serviço social são: relação família-escola, infrequência, *bullying*, promoção da cidadania, Projeto Político Pedagógico (PPP), demanda institucional posta pela SEDUC, eixos temáticos dos bimestres, planejamento e acompanhamento, violência escolar e defasagem na aprendizagem. Sendo os instrumentais utilizados pela assistente social: relatórios, questionários, ficha de acompanhamento do aluno, ficha de visita domiciliar e ficha de encaminhamento.

Como vimos, o foco de nossa atuação é permeado pela questão social gerada pelas desigualdades impostas pelo sistema capitalista. É eminente ao serviço social atuar nos conflitos sociais junto à família e profissionais da instituição, diminuindo, assim, demandas existentes no âmbito da escola. Desta forma, a relação com os professores se estabelece através de questões sobre a família, infrequência, aprendizado e outros assuntos referentes aos alunos.

Diante do exposto, é notória a relevância da nossa inserção enquanto assistente social na escola, tanto pelo baixo índice de evasão e boa frequência dos alunos às aulas – que eleva o nível da escola –, quanto por termos o reconhecimento no âmbito escolar de todos os funcionários e famílias dos alunos.

A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL ANA AZEVEDO

A Escola Municipal Ana Azevedo está localizada no bairro das Nações, considerado, também, um bairro de classe média. Entretanto, a mesma atende atualmente a uma média de 172 alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, na sua maioria em situação de vulnerabilidade pessoal, social e econômica, que residem em sítios distantes da escola e em uma comunidade invadida, com ruas calçadas, mas sem

saneamento básico, com alto índice de violência e exploração do trabalho infantojuvenil. A maioria dos seus pais ou responsáveis não tem renda fixa, vivendo de pequenos serviços e dos programas sociais.

As atividades que desenvolvemos na escola são exclusivas do serviço social, a exemplos de: elaboração do plano de ação; encaminhamento de providências; orientações sociais à comunidade escolar, contribuindo para a defesa, ampliação e acesso aos direitos sociais; atendimento individual aos educandos e respectivos responsáveis visando melhorar a frequência, o desempenho e o rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; articulação com instituições públicas e assistenciais para o encaminhamento de pais e alunos para o atendimento de suas necessidades; participação e elaboração junto à equipe escolar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas; realização de reuniões, oficinas temáticas com famílias e alunos para debater temas específicos; participação em atividades referentes às datas comemorativas; realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sociofamiliar do aluno; participação em encontros que contribuam para a permanente atualização profissional; realização de levantamento para detectar alunos infrequentes e com baixo rendimento escolar; desenvolvimento de atividades relacionadas ao projeto: “As atribuições da representação estudantil na Escola Ana Azevedo”; caracterização da população atendida, a qual é realizada através de entrevistas, visitas, atendimentos individuais, preenchimentos de questionários e projetos; acompanhamento de estágios de serviço social e composição de bancas de avaliação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de estagiários do Curso de Serviço Social.

A atribuição privativa de supervisão direta de estagiários de serviço social é uma experiência riquíssima e exitosa, visto que algumas ações, em âmbito escolar, não se conseguiriam efetivar, caso não contássemos com a importante contribuição dos estagiários do Curso de Serviço Social e da orientação acadêmica da UEPB.

A nossa experiência como supervisora de campo, na mencionada escola, teve início em 2013, com as funções junto aos estagiários de: planejar, executar, avaliar as atividades realizadas na escola, socializar as atribuições privativas e competências do assistente social. Os estagiários elaboram pro-

jetos de intervenção, de pesquisa, desenvolvem temas específicos, sob a orientação acadêmica e da supervisora de campo, o qual contribui para a formação e o desenvolvimento crítico do corpo docente e discente. Nesse sentido, os temas e projetos já desenvolvidos juntamente com os estagiários na escola foram: conselho escolar, conselho tutelar, cidadania, prevenção e combate às violências na escola. Essas experiências vêm despertando nos estagiários a produção de TCCs para obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Os principais instrumentais que utilizamos no trabalho profissional são: fichas de acompanhamento com a finalidade de registrar os atendimentos aos alunos com baixo rendimento escolar e infrequentes, os casos de violência e abuso sexual, problemas de saúde e os encaminhamentos às outras instituições ou programas. Também usufruímos de relatórios, elaborados a partir da realização de reuniões, oficinas temáticas, visitas sociais e encontros junto ao corpo discente; ofícios para comunicação com as instituições para convites e solicitação de serviços para os usuários da escola; questionários utilizados para nortear intervenções junto ao público alvo e planejar novas ações, avaliar e informar atividades de alunos que serão encaminhados ao Centro de Atendimento Educacional Especializado à Pessoa com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento – Desenvolver e ao Conselho Tutelar Região Norte. Ainda convém destacar o diário de campo, que utilizamos para registrar e sintetizar relatos de alguns usuários, requerendo sigilo profissional, observações e reflexões cotidianas das ações realizadas em âmbito escolar e anotação de aspectos relevantes das ações do cotidiano profissional.

A nossa rotina de um dia de trabalho contempla o atendimento individual ao público alvo – criança/adolescente, responsáveis e professores –; encaminhamentos às instituições; elaboração de ofícios; realização de visitas e acompanhamento do recreio dirigido; diálogo nas salas de aulas para esclarecer às crianças e adolescentes sobre a relevância da frequência escolar visando efetivar os direitos de aprendizagem; levantamento de alunos infrequentes, feito semanalmente, embasado no diário de classe, observando as justificativas registradas pelos professores; telefonema para os responsáveis a fim de saber o porquê da falta e mapeamento dos alunos infrequen-

tes, entregue mensalmente à técnica da SEDUC, responsável pelo Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) da escola. Também atualizamos a ficha de acompanhamento e envio de convite e/ou comunicado aos pais, acompanhamento do recreio dirigido incentivando às brincadeiras prazerosas.

Os conteúdos mais presentes em nosso trabalho profissional na escola são: função da escola e da família, representação estudantil, frequência escolar e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esses são trabalhados através de debates, questionamentos, reflexão, produção de textos verbais e não verbais, construção de painel, atendimentos individuais e em grupos, reuniões, vídeos informativos, palestras e encontros. Alguns desses conteúdos surgiram com base em um levantamento junto aos usuários, outros, das observações cotidianas junto ao público alvo, das atribuições privativas do assistente social, das necessidades dos usuários e de propostas da SEDUC.

As ações interinstitucionais são os encaminhamentos com a finalidade de atendimento das necessidades do corpo discente para a SEMAS, SEDUC, Conselho Tutelar Região Norte, Programa Bolsa Família, Centro Assistencial de Criança Excepcional (CACE), CAPISINHO e Centro Cultural Lourdes Ramalho.

Apesar da precarização em âmbito escolar, percebemos os resultados da nossa atuação profissional, a exemplo da efetivação de alguns direitos da criança e do adolescente e seus respectivos responsáveis, diminuição e prevenção da violência escolar, atenuação da evasão escolar, acompanhamento dos responsáveis junto à escola no processo de aprendizagem dos seus filhos, participação do corpo docente e discente nas reuniões, eventos, encontros e palestras.

A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL GUSTAVO ADOLFO CÂNDIDO ALVES

A Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves, está situada à Rua Pedro Aragão s/n, no bairro Sandra Cavalcanti, na Cidade de Campina Grande (PB). Apesar da escola está localizada em uma área privilegiada, em sua essência, o Sandra Cavalcanti é considerado um bairro de classe baixa. Funcionando nos turnos manhã e tarde, a Escola Gustavo Adolfo atende,

através da oferta de turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I, uma média de 200 alunos, advindos do próprio bairro, de bairros circunvizinhos e da zona rural.

As ações desenvolvidas pelo serviço social estão ligadas à dimensão socioeducacional tendo como objetivo geral contribuir na efetivação do direito dos alunos ao acesso e permanência na Política de Educação, procurando atuar de acordo com as competências e atribuições do assistente social, previstas na Lei de Regulamentação da Profissão n° 8662/1993. Dentre as atividades das quais o serviço social participa na Escola Gustavo Adolfo, destacamos em nosso trabalho profissional a realização de estudos socioeconômicos das famílias dos alunos; o acompanhamento da frequência escolar para prevenção da evasão; orientações sociais às famílias para o acesso aos programas e benefícios sociais; encaminhamentos de alunos para diversas políticas públicas e a supervisão do estágio obrigatório de alunos de serviço social da UEPB. Toda a rotina cotidiana é registrada no instrumento do diário de campo.

A atribuição privativa de supervisão de estágio vem se dando através de uma relação dinâmica com os estagiários a partir de uma prática reflexiva que busca contribuir para a sua compreensão acerca da unidade teoria/prática. Isso ocorre tanto por meio do seu acompanhamento direto nas atividades que participam e desenvolvem na escola, quanto na facilitação para a sua apreensão e reflexão da realidade e suas determinações, tendo em vista a sua apropriação de uma visão crítica das demandas impostas ao serviço social pelas contradições do sistema capitalista e o seu enfrentamento de maneira eficiente.

Além das atividades mencionadas, também compõe o nosso trabalho profissional a elaboração e execução de projetos, a exemplo do projeto de intervenção: “Escola, Famílias E Comunidade: uma parceria que dá certo”, realizado de maneira permanente com o objetivo de facilitar a aproximação e parceria da escola com suas famílias e a comunidade, realizando reuniões, encontros e oficinas. Também contamos com a execução do projeto de extensão da UEPB: “Direitos e deveres na escola: um resgate da cidadania de crianças e adolescentes”, promovido anualmente, em caráter temporário, por alunos do Curso de Serviço Social com o objetivo de possibilitar aos

nossos alunos o conhecimento sobre seus direitos e deveres, proporcionando oficinas com reflexões e debates acerca do ECA.

Dentre as atividades do serviço social postas em prática junto à equipe multiprofissional da escola, destacamos a organização e execução dos planejamentos pedagógicos, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o apoio aos eventos que a escola realiza, assim como a criação e execução do projeto de intervenção “Tecendo os caminhos para a inclusão”, voltado para a formação continuada das professoras (das salas regulares e do AEE) e das cuidadoras dos alunos especiais. Também atuamos em conjunto com a equipe multiprofissional no momento dos conselhos de classe com os professores, nos plantões pedagógicos, que ocorrem logo após os conselhos de classe, no qual a equipe multiprofissional se faz presente para acompanhar a presença das famílias na escola para conversar e receber dos professores os resultados de seus filhos.

Dentre os instrumentos que utilizamos em nosso trabalho profissional na escola destacamos, inicialmente, o nosso Plano de Ação, que serve de instrumento de planejamento para as ações e diretrizes do serviço social. O questionário do estudo socioeconômico também é um importante instrumento que empregamos, sendo preenchido com cada família anualmente, como forma de conhecê-la melhor, uma vez que agrupamos os seus dados coletados e traçamos o perfil por turma.

Outro instrumento que usamos é a tabela que denominamos de Acompanhamento de Frequência Escolar (AFE), desenvolvida para ser atualizada semanalmente a partir da consulta aos diários das turmas. Feito isso, utilizamos a Ficha de Registros de Contatos Telefônicos com as Famílias para entrar em contato com os responsáveis de aluno faltoso, com o objetivo de saber a justificativa das faltas e incentivá-los a trazerem de volta os filhos para a escola. Se o contato telefônico não surtir efeito, enviamos o comunicado para as famílias irem à instituição para que o serviço social possa conversar sobre essa situação de infrequência dos alunos na escola. As famílias que não comparecem ao convite da escola, são visitadas em suas residências. Daí, preenchemos a Ficha de Visita Domiciliar para o registro do momento da visita. No retorno à escola, elaboramos o relatório que é um instrumento mais sistematizado sobre a visita. Esgotadas todas as possibi-

lidades, o caso da infrequência é encaminhado ao Conselho Tutelar através do envio do Cadastro do Aluno Infrequente (CAI), criado pela SEDUC. Ressaltamos que o manuseio desses instrumentos não é, meramente, para atender à perspectiva burocrática, mas, acima de tudo, visa contribuir para efetivação e garantia da permanência dos alunos no serviço de educação.

Também utilizamos o instrumento do encaminhamento dos alunos para serviços em instituições de outras áreas das políticas públicas. Nesse documento, anexamos um formulário de devolutiva para termos um retorno das instituições acerca desse encaminhamento, como forma de melhor acompanhar a concretização do procedimento.

São muitos os conteúdos que nos acompanham no exercício do trabalho, a exemplo da ética profissional, da inclusão, diversidade, igualdade de raça e de gênero, a emancipação humana, cidadania, políticas sociais e direitos humanos. A necessidade de sua utilização surge a partir do desejo e compromisso de que o nosso trabalho profissional esteja sintonizado com o Projeto Ético-Político hegemônico em nossa categoria, o qual nos impõe a prática incondicional do nosso Código de Ética e da Lei de Regulamentação da Profissão, ambos em vigor desde 1993.

Dentre as ações interinstitucionais postas em prática pelo serviço social da escola, destacamos a boa interlocução que mantemos com algumas instituições que compõe a rede atendimento do município, as instituições são: Conselho Tutelar Leste, para informar e pedir providência em casos de desrespeito aos direitos de nossos alunos; as instituições especializadas para solicitação de atendimento especializado para os nossos alunos especiais; o CRAS e o CREAS para encaminhamento de famílias para obtenção de serviços da Política de Assistência Social e as Unidades Básicas de Saúde, solicitando serviços para os alunos como atendimentos odontológicos, médico e exames. De certa forma, há um grau de dependência entre a escola e tais instituições, por essas ofertarem serviços que, além de atenderem demandas dos alunos, também contribui para a permanência destes na unidade escolar.

Por fim, colocamos que o nosso trabalho não está desarticulado de toda a equipe da escola, sendo um importante componente das ações que integram a instituição, uma vez que, ao atuar nas expressões da questão social

que afetam os alunos e suas famílias, contribui, sobretudo, para a permanência e o sucesso escolar dos mesmos, garantindo, assim, a efetivação da Política de Educação na unidade escolar.

A EXPERIÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA

A Escola Municipal Anísio Teixeira está localizada no bairro da Palmeira, considerado um bairro de classe média de Campina Grande (PB). Ela tem, atualmente, uma média de 270 alunos matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, os quais, apesar da localização da escola, residem em sua maioria no Jeremias e Araxá, que são bairros próximos com extrema vulnerabilidade social.

O nosso trabalho, enquanto assistente social na escola, contempla a elaboração de projetos junto à equipe técnica; participação em seminários; desenvolvimento de quatro eixos temáticos ao longo do ano definidos pela SEDUC; participação em projetos, planejamentos e eventos escolares; reuniões com as famílias; visitas domiciliares; acompanhamento de alunos e respectivas famílias e acompanhamento sistemático da frequência dos alunos. Além disso, desenvolvemos parcerias com o CRAS, Conselho Tutelar Norte, CREAS, CAPS, entre outros. Nessa dinâmica, os instrumentais que utilizamos são os relatórios, questionários e ficha de acompanhamento dos alunos e da família.

A nossa rotina de trabalho profissional começa com o acolhimento dos alunos e, se necessário, das famílias. Em seguida, entramos nas salas de aula para identificar quem faltou e o motivo, entramos em contato com as famílias, fazemos atendimento individual e de grupo, convocamos as famílias para conversas, promovemos reuniões e registramos as atividades no diário de campo.

Dessa forma, o nosso trabalho perpassa todo o âmbito escolar desde a acolhida dos alunos e famílias até as intervenções na sala de aula, quando são identificadas pelos professores as dificuldades apresentadas pelos alunos, seja na aprendizagem e/ou problemas pessoais ou familiares.

Uma vez que o foco da nossa atuação é promover a inserção e permanência do aluno na escola, dando enfrentamento à questão social, já que é

um local permeado de conflitos e contradições geradas pela desigualdade imposta pelo sistema vigente, somos chamadas a garantir os direitos dos usuários, a atuar junto às famílias e profissionais da instituição, visto que, por vezes, alguns profissionais se recusam a reconhecer os direitos dos escolares. Assim, atuamos na redução dos conflitos no âmbito da escola para que os direitos dos alunos sejam preservados.

A contribuição do nosso trabalho na prática do ensino-aprendizagem, se faz relevante e modificador. Quando refletimos sobre o nosso trabalho e de outras colegas, sentimos a diferença entre a escola que tem o assistente social presente daquela que não tem, pois percebemos um avanço enorme. Assim, é uma conquista da educação e da comunidade escolar ter o profissional de serviço social dentro da escola. Dessa maneira, vamos continuar avançando no exercício profissional, respaldado por nosso Projeto Político-Pedagógico e pelo Projeto Ético-Político predominante na categoria dos assistentes sociais.

Considerações finais

Apesar da precarização existente em âmbito institucional e os desafios impostos pelo neoliberalismo, que vêm se desenvolvendo, expandindo e atingindo as pessoas não só na sua vida pessoal, mas, sobretudo, na sua subjetividade e no desenvolvimento do exercício profissional no âmbito escolar, exigindo dos profissionais a reprodução do projeto societário em vigor, as experiências profissionais aqui socializadas, revelam a importância da inserção do serviço social na política de educação, pois busca contribuir com a garantia do acesso, permanência e sucesso escolar das crianças e adolescentes, enquanto cidadãos possuidores de direitos.

Mesmo diante de tantos avanços relacionados aos direitos das crianças e dos adolescentes, percebemos que os desafios da nossa atuação são enormes, considerando-se o tratamento real oferecido a esses sujeitos. Porém, o nosso exercício profissional tem indicado que devemos interpretar o significado dos obstáculos para poder nele intervir e superá-los em favor da classe trabalhadora. Isto requer da nossa categoria profissional compromisso com o nosso Projeto Ético-Político hegemônico e coragem para lutar

cotidianamente na defesa da efetivação dos direitos dos alunos, de suas famílias e de seus próprios direitos.

Por fim, ressaltamos que a contribuição desta produção teórica reside em proporcionar a importante sistematização da nossa prática profissional, a qual, conforme Almeida (2006), além de promover o registro da experiência profissional, oportuniza, sobretudo, a necessária reflexão acerca da sua direção política, ética e teórica.

Referências

ALMEIDA, N. L. T. de. Retomando a Temática da “Sistematização da Prática” em Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al. (org.). *Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo: Cortez, 2006.

BARBOSA, M. de Q. *A demanda social pela educação e a inserção do serviço social na educação brasileira*. Campinas, SP: Papel Social, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil: 1988* – texto constitucional de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 1990.

CAMPINA GRANDE (PB). *História*. Disponível em: <https://campinagrande.pb.gov.br/historia/>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CAMPINA GRANDE (PB). Secretaria Municipal de Educação. *Censo 2019*. Campina Grande (PB): SEDUC, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Código de Ética do/a Assistente Social*. Lei 8.662/93 de Regulamentação da Profissão. 10. Ed. rev. atual. Brasília, DF: CFESS, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2014. Elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço.

CUNHA, K. S. A.; RAMALHO, M. N.; NÓBREGA, M. B. da. O Exercício profissional do/a Assistente Social no Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. In: FERRIZ, A. P. F.; BARBOSA, M. Q. (org.). *Panorama da inserção do/a assistente social na política de educação*. Salvador: Edufba, 2019.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T.; PRÁ, K. R. D. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Textos & Contextos*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun.2007.

O serviço social e Educação Básica no município de João Pessoa (PB)

Adriana Rosado Maia de Lima

Alcilene da Costa Andrade

Cristina Chaves Oliveira

Geniely Ribeiro da Assunção

Introdução

O presente artigo visa refletir acerca da trajetória dos/as assistentes sociais que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa, a inserção está garantida a partir das bases legais constituídas no âmbito municipal e na legislação nacional, pertinente à profissão, contidos na Lei nº 3061, de 2 de outubro de 1980 que dispõe sobre os Estatutos do Magistério Público do Município de João Pessoa, e dá outras providências, de acordo com a Legislação Nacional, pertinente à profissão, na Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993 que dispõe sobre a profissão de assistente social, e alteração trazida pela Lei nº 12.317, de 26 de agosto de 2010, por fim a Lei nº 12.317, de 26 de agosto de 2010 a qual acrescenta dispositivo à Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, para tratar sobre a duração do trabalho do Assistente Social. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1993)

A trajetória do serviço social na educação de João Pessoa se iniciou nos anos de 1980, fortalecendo-se no começo dos anos de 1990, consolidando-se nos anos 2000, em campo de estágio e pesquisa de pós-graduação o que nos fornece vasto material para pesquisas e sistematização de experiência pelos profissionais.

Nesse processo, há de se considerar enquanto objeto de análise, as condições políticas em que se materializou a inserção da profissão no município de João Pessoa, a luta pela conquista do espaço profissional, seus aspectos legais e a consolidação da educação enquanto espaço ocupacional. A reflexão acerca da atuação profissional na educação ocupa-se dos processos de trabalho desenvolvido no contexto histórico e das interfaces das relações estabelecidas entre os/as assistentes sociais e os/as gestores públicos da política de educação no decorrer das quase três décadas de intervenção do serviço social nas escolas públicas do município.

Para finalizar, iremos tecer considerações a partir dos desafios que se estabelecem na atual conjuntura de desmonte e desfinanciamento das políticas públicas. Reafirmando os avanços e necessidades do aperfeiçoamento dos processos de trabalho desenvolvidos à luz das legislações que regulamentam a profissão, entre outras atinentes à garantia de direitos e as lutas atuais e futuras voltadas aos direitos da população usuária dos serviços da educação.

A partir do resgate histórico das condições de inserção e consolidação do assistente social na educação de João Pessoa buscamos compreender o fazer profissional, considerando a dimensão técnico e operativo da profissão, a dimensão teórico-metodológica e a sua dimensão ético-política. Essas dimensões propiciam condições que permitem avaliar a intervenção no cotidiano e projetar as condições técnicas, de acordo com o arcabouço legal e normativo próprio da profissão, condição necessária para uma intervenção crítica e propositiva.

Nesse viés buscamos resgatar o processo de lutas e consolidação do serviço social na educação, a partir de relatos apresentados em pesquisas, memórias e fatos relevantes que demarcaram o processo em que se deu.

Na perspectiva de resgate da inserção do serviço social na educação, indica-se que se deu anteriormente a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 e se consolidou a partir de três concursos públicos iniciados na década de 1990 e nos anos de 2007 e 2014. Diante do quantitativo de profissionais inseridos e do reconhecimento da profissão no espaço escolar, consideramos que a profissão encontrou na educação, em especial no espaço escolar a confirmação da importância do fazer profissional nesse espaço.

A intencionalidade deste trabalho é delinear o processo histórico de como se deu a inserção desse profissional na Educação Básica do município de João Pessoa e favorecer o entendimento sobre o processo de trabalho nesse espaço sócio-ocupacional diante dos desafios e limitações que se interpodem cotidianamente.

Serviço social na educação básica em João Pessoa: inserção e consolidação do fazer profissional

Em João Pessoa, historicamente, a maior concentração de profissionais, assistentes sociais, era registrada em outras políticas sociais (assistência, saúde, entre outras), no entanto há relatos que demarcam a inserção profissional desde os anos de 1980, antes da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, na Política de Educação, em âmbito local. Conforme Oliveira (2013), já havia assistentes sociais lotadas nas escolas, inseridas a partir de contratos, caracterizando os vínculos precários de trabalho.

Eu trabalhei na diagnose do conjunto Valentina Figueiredo, então tinha a necessidade da gente continuar o trabalho lá, então teve a oportunidade da gente entrar na educação através de uma portaria coletiva. Na época eu entrei com mais duas colegas, mas depois para ser realmente efetiva a gente teve que fazer o concurso, hoje eu sou concursada. (E9)

Outra narrativa que chama atenção é a de (E10) que se formou em 1987, e afirma que antes da sua formação já existiam profissionais de serviço social atuando na rede municipal de ensino.

Agora, quando a gente entrou já existia algumas assistentes sociais atuando na prefeitura, não concursadas, mas nomeadas, porque antes da Constituição de 1988 você poderia entrar [...] mas não eram efetivas. Eu morei vizinho ao Oscar de Castro, uma escola em Cruz das Armas e lá já tinha assistente social e eu nem sonhava ainda em fazer serviço social, mas lá já tinha [...]. (E10)

Esses relatos expressam que a inserção de assistentes sociais na educação de João Pessoa se deu em período anterior as legislações pertinentes a garantia de direitos, mas que perpassam o debate sobre temas em torno do direito à educação, dos direitos humanos de crianças e adolescentes e da assistência social.

O resultado da consolidação do serviço social nas escolas se deu por diversas condições: a luta pela inclusão dos assistentes sociais no concurso público nos anos de 1990 e pela convocação dos concursados; inclusão do cargo no edital do concurso público no ano de 2007, e sucedido por outro certame em 2014. Nos últimos dois concursos todos/as os concursados/as foram convocados/as em duas chamadas. O quantitativo de profissionais na rede vem sofrendo alterações sucessivas, em virtude dos processos de aposentadorias e atualmente conta-se com um total de 99 assistentes sociais lotadas na educação do município. Além das questões apresentadas anteriormente, considera-se que a consolidação da inserção profissional dos assistentes sociais na educação se expressou pela formulação e promulgação da Lei Municipal nº 11.385/2008, que cria o serviço social escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa, com o objetivo de prestar assistência social aos alunos e seus familiares.

A década dos anos de 1990, ano que marca o primeiro concurso público para assistentes sociais na educação de João Pessoa, foram disponibilizadas em torno de 36 vagas para o cargo de assistentes sociais. De acordo com relatos de profissionais que atuam desde esse período,

[...] que a realização do primeiro concurso não se deu por acaso, mas foi fruto de debates e discussões desencadeadas em um processo de luta e mobilização da categoria profissional de serviço social para inserção nas escolas municipais de João Pessoa-PB, após o concurso os profissionais

também se mobilizaram para a nomeação e convocação dos aprovados devido à morosidade da gestão. Como se visualiza nos depoimentos a seguir: [...] junto com o CRESS entramos em contato com a prefeitura, foi uma reivindicação da categoria, esse concurso, não foi uma vontade de um prefeito, mas foi toda uma luta conjunta, na época a gente tinha sindicato, além do CRESS, foi toda uma luta do sindicato, do CRESS e da gente que estava terminando o curso e já tinha uma experiência na área da educação que solicitou esse concurso [...]. (E7)

[...] nós brigamos para fazer o concurso para a educação, e também para entrar foi outra briga, porque não queriam chamar. Muitos assistentes sociais tiveram que entrar com processo, foi uma luta em conjunto, houve uma mobilização, o prefeito da época foi pressionado. (E6)

O resultado da consolidação do serviço social nas escolas se deu por diversas condições a exemplo da confirmação da necessária contratação de profissionais no concurso público no ano de 2007, no qual se disponibilizou 36 vagas e o concurso de 2014, com uma oferta de 21 vagas. Outra razão foi a formulação e promulgação da Lei Municipal nº 11.385/2008, que criou o serviço social escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa, com o objetivo de “prestar assistência social aos alunos e seus familiares” materializa a luta da categoria.

Considerarmos também que todas as ações de inserção e consolidação do serviço social na educação de João Pessoa se deu em parceria com outras profissões, como: a psicologia e a pedagogia. Destaque ao profissional da pedagogia, profissão inerente a educação e que ocupa a função de especialista, formando o quadro de especialista da educação: supervisão, orientação educacional, psicologia e serviço social.

Ao longo dessa trajetória de desafios de inserção e consolidação da profissão na educação do município, o serviço social enfrenta também condições de exercer suas atribuições de acordo com o que preconiza a lei que regulamente a profissão e em consonância com o seu projeto ético-político. Nesse bojo, há de se considerar a educação enquanto direito constitucional, mas que se coloca também enquanto espaço permeado de contradições, pelas condições históricas a que a educação se gesta, as evidências das expres-

sões da questão social nesse espaço sócio ocupacional e o entendimento dos gestores da política sobre o fazer profissional e o respectivo processo de trabalho, o que ocasionalmente vem impulsionando a categoria, por meio da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social da Paraíba (CRESS-PB), 13ª Região, a realizar incidências políticas para resguardar atribuições e competências profissionais privativas e o não exercício ilegal da profissão.

No espaço escolar aponta-se o reforço do pensamento crítico e democrático, a partir de referências apontadas na formação acadêmica dos diversos referenciais, porém, contém em seu interior o contraditório, afirmados por condições adversas postas na realidade, por um pensamento de viés conservador e autoritário e por princípios no interior da escola que contradizem os direitos constitucionais, que reforçam valores baseados na religião, nos costumes e em condutas morais. O pensamento de vanguarda e o conservador oscilam na disputa de referenciais, ora um se encontra mais fortalecido, ora enfraquecido, de acordo com as condições políticas, econômicas e culturais configuradas num dado momento histórico.

O serviço social, assim como as outras profissões inscritas na divisão sociotécnica do trabalho, traz em seu bojo sua herança conservadora e educativa da classe trabalhadora. O norte do trabalho da equipe de especialistas – assistente social, supervisor/a escolar, orientador/a educacional e psicólogo/a –, se conservador ou crítico será influenciado a partir do processo formativo de cada profissão, das condições políticas e econômicas que o estado e a sociedade oferecem da forma como se organiza cada categoria e de como o trabalho interdisciplinar é sistematizado.

Interdisciplinaridade: interface da sua relação com o trabalho do/a assistente social no contexto escolar

O trabalho do/a assistente social no contexto escolar tem um papel importante no que se refere a uma compreensão mais ampla da política de educação e da escola, na medida em que estas são analisadas e articuladas, tendo por base o contexto social em sua totalidade. Nesse sentido, adota-se a concepção da educação enquanto um “[...] complexo constitutivo da vida

social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social [...]” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 16)

Nesse sentido, a atuação do/a assistente social no ambiente escolar precisa estar orientada numa perspectiva crítica, que leve em conta os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que acabam por interferir no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos usuários/as da política de educação. Pode-se dizer que nas últimas décadas, o trabalho de assistentes sociais no bojo educacional está vinculado a um conjunto de requisitos institucionais, com vistas aos processos que envolvem o acesso e a permanência da população usuária dessa política no Brasil. Sendo assim, “inscreve-se, portanto, na dinâmica contraditória das lutas societárias em torno dos processos de democratização e qualidade da educação [...]” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 37) Sem desconsiderar nesse percurso o fato de a Política de Educação no Brasil se constituir historicamente como um campo de disputa pelos interesses antagônicos das classes sociais.

É, portanto, no seio dessas contradições e em razão da complexidade de relações que envolvem a política de educação que os/as trabalhadores/as assistentes sociais, inseridos/as na política de educação no município de João Pessoa (PB), desenvolvem o seu fazer profissional considerando suas competências e atribuições, mas essencialmente articulando seu exercício profissional a um trabalho em equipe, tendo como base o trabalho interdisciplinar.

Nesse sentido, o espaço de trabalho nas escolas municipais de João Pessoa nas últimas décadas tem sido marcado pelo entrelaçamento da atuação de profissões distintas. De um modo específico, o/a assistente social compõe uma equipe denominada pela Secretaria de Educação de João Pessoa, de “equipe de especialistas”, cuja composição além de assistentes sociais, possui a marca do trabalho de psicólogas/os e pedagogas, das quais estas últimas assumem funções nas áreas da supervisão escolar e orientação educacional.

Assim, parte-se do entendimento de que a equipe de especialistas deve ter como base para sua atuação o diálogo com os diversos campos do saber, haja vista o fato de que atuação de outros/as trabalhadores/as com

formações distintas, a exemplo de professores/as das áreas de licenciatura e os/as demais funcionários/as que desenvolvem outras funções na escola nos serviços de secretaria, biblioteca, inspetoria, profissionais de apoio para alunos/as com deficiência, dentre outras, precisam ser consideradas fundamentais no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na escola. Para Almeida citado por Silva (2014, p. 33) “A interdisciplinaridade deve ser garantida desde a creche até a universidade, sustentada pelos princípios dos direitos sociais. A vida é complexa, assim como a educação, e as abordagens devem esforçar-se para dar conta dessa complexidade.”

Sendo assim, no contexto do trabalho em equipe com base na interdisciplinaridade, deve-se lançar mão da articulação e a interação entre as profissões a partir de um trabalho coletivo e democrático, em que respeitadas as especificidades, competências e atribuições privativas, busca-se o alcance de objetivos comuns no ambiente escolar, essencialmente, vinculados aos direitos de que a população usuária da política de educação possui.

Nesse processo, muitos desafios são enfrentados, seja nas questões que envolvem os aspectos de ordem política e ideológica, cujo respeito à pluralidade no campo das ideias precisa ser um exercício diário, seja no que diz respeito às condições objetivas de trabalho, marcadas muitas vezes pela ausência de locais adequados para realização do trabalho em equipe, além da insuficiência de recursos materiais e outros.

Outra questão que se coloca, é a necessidade de afirmação e legitimação do trabalho de cada profissional em sua área específica, para não incorrer no erro do desvio de funções e realização de tarefas que não correspondem às suas atribuições específicas. Acerca desse assunto, ressaltamos que a questão das competências específicas de cada profissão, precisam ser consideradas e respeitadas. Mesmo porque, “não se podem negar as especificidades do saber e do trabalho. Contudo, “especificidade” não significa, necessariamente, desarticulação, até porque os fatos (e atos) “específicos” inserem-se em circunstâncias e situações mais amplas; é o que se entende pelo princípio da relação entre especificidade e totalidade.” (RANGEL, 1997, p. 151)

Serviço social e política de educação: interfaces da relação entre gestores municipais, escolares e atuação profissional do assistente social nas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa (Pb)

fazer referência às interfaces das relações estabelecidas entre gestores da política municipal de educação, gestores escolares e assistentes sociais à luz do processo de trabalho desses/as profissionais, faz-se necessário tecer comentários sobre o modelo de gestão da Política de Educação, forma de organização da rede e como ocorreu a inserção dos/as assistentes sociais nesta política.

A Política Municipal de Educação está diretamente interligada à Nacional, aos rebatimentos conjunturais oriundos do intenso processo de aprofundamento da política neoliberal adotada pelo governo brasileiro e estabelece uma relação de dependência às diretrizes nacionais, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao Plano Nacional de Educação (PNE), preservando a autonomia local e o princípio da responsabilidade compartilhada entre os entes federados.

No município de João Pessoa, a rede de ensino está organizada em instituições de Educação Infantil (Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs) e Educação Básica (Escolas de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA). Nessas instituições a legislação municipal, que institui o Sistema Municipal de Ensino – Lei nº 8.996/1999 – assegura a inserção de assistentes sociais na rede municipal de ensino, lotados nas escolas de Educação Básica. Atualmente, conforme dados do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba publicados no *Sagres on-line* (2020) estão em funcionamento 101 unidades de ensino que ofertam Ensino Fundamental, deste universo 20 são integrais e 11 parcialmente integrais, totalizando 31 escolas com turmas integrais, 55 ofertam a modalidade EJA e 76 a de Educação Especial, desenvolvidas em salas de recursos multifuncionais, aos estudantes com necessidades educacionais específicas, garantindo-se o atendimento educacional especializado nas unidades de ensino, conforme estabelecido na Resolução nº 019/2019. Quanto aos profissionais de serviço social fazem parte do quadro efetivo 93 assistentes sociais que ingressaram

por meio de concurso público e seis são prestadores de serviço, cuja contratação justificada como excepcional interesse público. Os/as assistentes sociais da rede municipal de ensino estão lotados/as nas escolas e compõem uma equipe multiprofissional composta de psicólogo/a, supervisor/a escolar e orientador/a educacional, como referenciado na seção anterior. Esses profissionais dão suporte as ações pedagógicas desenvolvidas diretamente com a comunidade escolar – alunos, familiares de alunos/as, professores/as e demais profissionais de apoio das unidades de ensino.

A Lei Municipal que dispõe sobre a carreira de magistério insere o profissional de serviço social, contidos na Lei nº 3.061, de 2 de outubro de 1980. “A Lei n. 11.385, de 16 de janeiro de 2008 cria o serviço social escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa e adota outras providências” e assegura a inserção desses profissionais. A Lei Complementar nº 60 de 29 de março de 2010 dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa e dá outras providências e é alterada pela Lei Complementar nº 73, de 05 julho de 2012, que modifica o artigo 16 da citada lei e estabelece nova diretriz para a jornada de trabalho dos profissionais, e o/a assistente social como os demais “especialistas” devem cumprir uma jornada de trabalho de 30 horas semanais sendo 1 dez., destinadas a atividades de planejamento e formação continuada, sendo esta retificada no documento que estabelece as diretrizes normativas 2020, da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa para cinco horas.

Organizacionalmente, as escolas estão distribuídas por toda a extensão territorial da cidade, desde o litoral, quilombo, periferia urbana e em áreas com características rurais. São agrupadas por regiões e vinculam-se a supervisão de divisões, conforme as modalidades e seguimento de ensino: Ensino Fundamental, Educação Infantil, EJA e Educação Especial. Por sua vez, vinculam-se no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) a Diretoria de Gestão Curricular (DGC), entre outros setores que dão o suporte administrativo e pedagógico as unidades de ensino.

Atualmente, as eleições para os/as gestores/as escolares foram revogadas através da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0117689-57.2012.815.0000, impetrada pelo Ministério Público da Paraíba em 13 de setembro

de 2012, e julgada em 15 de setembro de 2016, decidiu-se pela inconstitucionalidade da lei.

A análise textual do referido acórdão remete ao posicionamento contrário ao processo de elegibilidade dos dirigentes das escolas públicas pela via do sufrágio, tanto no Estado da Paraíba como no município de João Pessoa, tendo em vista uma não compatibilidade com os preceitos apontados na Constituição do Estado Paraibano.

Por essa via de entendimento, o órgão Ministerial alega uma suposta supressão da liberdade de escolha dos governantes do Estado e do Município no quesito relacionado a nomeação dos Diretores e Vice-Diretores escolares.

De acordo com a ação de inconstitucionalidade, os gestores passam a ser considerados cargo de confiança e, em virtude desse entendimento jurídico, a partir da Lei nº 13.775 de julho de 2019, que “Cria as funções de diretor administrativo e diretor pedagógico das unidades municipais ensino da rede municipal de João Pessoa, dispõe sobre os critérios de nomeação [...]”.

De acordo com a Lei nº 13.775, as mudanças se deram no número de diretores, função e forma de ingresso. Os/as diretores/as administrativo e pedagógico são indicado/as pelo prefeito, atribuindo cargo comissionado, descaracterizando o processo de escolha democrática pela comunidade escolar, o que vem representando uma significativa perda de autonomia no âmbito das unidades de ensino e nos espaços internos de participação, constituída pela gestão e conselho escolar.

No que diz respeito ao processo de trabalho do/a assistente social, a interface da constituição desse formato de gestão rebate diretamente no cotidiano profissional. Não há no organograma da SEDEC uma coordenação específica para acompanhar os processos de trabalho dos/as assistentes sociais que atuam nas escolas de Educação Básica no município de João Pessoa, o avanço constitui-se no fato da gestão municipal garantir a inserção profissional, priorizando a atuação no âmbito das escolas, pois compreende-se que é neste universo que evidenciam-se as mais diversas expressões da questão social e, segundo Silva (2014, p. 38),

[...] A inserção do profissional de Serviço Social nesses espaços contribuirá sobremaneira para a ampliação da rede de proteção social, para a organização em rede das demandas de saúde, assistência social, habitação, segurança, emprego, renda, dentre outras dimensões que têm pressionado o interior desses espaços. [...]

A visão de totalidade inerente ao exercício profissional do/a assistente social é demandada diante de um cenário complexo em que nem sempre a aprendizagem ocorre de acordo com o que se espera dos/as alunos/as, dos/as profissionais que atuam nesse processo, das famílias e dos contextos de vivências nos quais nos inserimos.

No município de João Pessoa as instituições que fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) vem se aproximando ao longo dos anos, dialogando, aperfeiçoando o trabalho intersetorial e dessa forma, a SEDEC do município de João Pessoa, vem regulamentando e normatizando algumas temáticas em que nossa prática profissional está pautada no que tange a garantia de direitos, a defesa intransigente dos direitos humanos, da liberdade, dos princípios democráticos, da cidadania, da justiça e da igualdade social, empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças, princípios estes assegurados em nosso Código de Ética (1996) e na lei que regulamenta a profissão (1993).

Nas Diretrizes Normativas de 2020, estabelecidas para nortear o trabalho pedagógico e administrativo a ser realizado nas escolas da rede municipal de ensino consta um rol de leis e resoluções a serem incluídas no currículo escolar, criando a obrigatoriedade da realização de algumas atividades inerentes a prática profissional do assistente social e que favorecem a materialização do nosso Projeto Ético Político Profissional (CEP, 1996), o que vai exigir uma competência teórica, técnica e política para tal fim.¹

1 Lei nº 11.525, de 25 de julho de 2007 – trata sobre a inclusão dos conteúdos sobre os direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental; Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; Lei de Libras – nº 10.436/2002; Combate ao racismo no município de João Pessoa – Lei nº 9.895, de dezembro de 2002; Implementação da educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena – Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2006 e Resoluções nº 002/2007 do Conselho Municipal de Educação (CME); Semana de Educação para a vida – Lei nº 11.988, de 27/07/2009; Resolução CNE/CEB nº 4, de 2/10/2009

Na atual conjuntura política, econômica e social em que se encontra o país, no qual os problemas sociais tornam-se mais complexos em virtude do aumento assustador da pobreza, da miséria, aprofundamento das injustiças e desigualdades sociais asseveradas pelo modelo econômico adotado nacionalmente, retração de direitos constitucionais adquiridos, desfinanciamento das políticas sociais, o serviço social na Educação Básica sente todos esses rebatimentos repercutindo diretamente nos nossos espaços sócio ocupacionais no município de João Pessoa.

Dessa forma, a categoria que atua na política de educação no município de João Pessoa, está em consonância aos documentos regulamentadores da profissão, adota posição crítica frente ao desmonte do estado de direitos e segue sua caminhada fortalecendo-se junto aos órgãos representativos da categoria, realizando as incidências políticas devidas com a lucidez que ainda há muito a se fazer para a efetiva materialização do nosso Projeto Ético Político, assim como o que será ressaltado enquanto aspectos conclusivos na seção seguinte.

Considerações finais

Refletindo sobre a inserção profissional dos/as assistentes sociais nas escolas de Educação Básica no município de João Pessoa (PB), identificam-se avanços, limites e possibilidades para aprimoramento de diversos aspectos

– Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial; Semana municipal da alimentação saudável – Lei nº 11.971 de 30/07/2010; Teste de avaliação da coluna – “Teste do Minuto” – Lei nº 11.977, de 30/07/2010; Lei SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Lei nº 12.594, de 18/01/2012; Lei ordinária nº 12.694, de 04/12/2013, que dispõe sobre a fixação de cartazes educativos nos corredores das escolas públicas e privadas situadas no âmbito do município de João Pessoa sobre os malefícios do uso de entorpecentes; Resolução nº 03, de 13/05/2016, que define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; Recomendação nº 37/2018, de 12/11/2018 (Ministério Público Federal, Defensoria Pública da União, Defensoria Pública da Paraíba, Ordem dos Advogados do Brasil e Ministério Público do Trabalho) – documento versando sobre: Educação, princípios educacionais. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Respeito à liberdade e apreço à tolerância, entre outras resoluções e deliberações que buscam regulamentar e normatizar desde o funcionamento das unidades de ensino a estruturas curriculares das unidades de ensino do município de João Pessoa.

que circundam a atuação profissional no âmbito escolar e das interfaces configuradas a partir dos aspectos conjunturais destacados, da interdisciplinaridade expressa nos processos de trabalho e das relações estabelecidas para implementação e operacionalização da política de educação em âmbito local, conforme especificidades suscitadas em virtude da concepção e modo de gestão adotados.

Cabe ressaltar que atualmente o trabalho do assistente social na política da educação, como já dito anteriormente, encontra-se em meio a muitas nuances de possibilidades, limites e desafios. É possível afirmar que é inegável a nossa ação educativa indutora para a garantia de direitos, especialmente no âmbito do acesso e permanência de crianças, adolescentes e adultos nas escolas, a contribuição na reflexão e no fomento dos diversos processos democráticos, a articulação com entidades parceiras, a participação nas redes de proteção às crianças e adolescentes, entre outras ações.

Contudo, na esteira dos limites, podemos apontar que umas das questões que nos inquieta é a ausência de uma coordenação na estrutura organizacional, que nos dê um direcionamento, observando-se uma perda de organicidade das ações. Além disso, as condições de trabalho a que estamos submetidos/as são frágeis e não há garantia das condições técnicas de trabalho, como espaço físico, privacidade do usuário, sigilo profissional, garantia de guarda dos relatórios e registros profissionais, fragilizando o atendimento das demandas, que se apresentam no âmbito da educação básica e mais especificamente na escola enquanto espaço sócio ocupacional no qual estamos inseridos/as. De toda forma, avalia-se que a inserção dos/as assistentes sociais na Política de Educação Básica no município de João Pessoa constitui-se em um grande avanço na perspectiva da garantia de direitos humanos de crianças e adolescentes. Ao pensar nos desafios, vemos as questões postas na política de educação, os direcionamentos da política e seus rebatimentos na profissão, parte desse processo. Uma das questões posta perpassa a formação continuada para os profissionais da educação, luta instituída no interior da educação, porém esse processo, foi capturado pelos gestores públicos que encaminham e direcionam a formação ao revés dos anseios dos profissionais, na qual se faz necessário e urgente a realização de uma formação continuada que responda às nossas inquietações

profissionais, superando o modelo generalista ofertado, que fortaleça a articulação das/os profissionais em torno da comissão de educação vinculada ao CRESS. Por fim, frente a atual conjuntura de desmonte, será importante não se conformar com uma política educacional simplista voltada para formar uma massa de trabalhadores que atenda ao mercado de trabalho como mão de obra barata, mas voltado para a uma educação crítica além do que preconiza a sociedade capitalista.

Dessa forma, apontamos como aspectos conclusivos a importância do aperfeiçoamento dos mecanismos de comunicação interna e de gestão para efetivação do trabalho interdisciplinar no âmbito escolar, fomento à intersectorialidade, o trabalho em rede, fortalecer o engajamento político da categoria com a luta do conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) – Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), defesa da ampliação do financiamento das políticas pública, manutenção de direitos já conquistados e ampliação de garantias constitucionais, de forma a assegurar o cumprimento de pactos federativos e internacionais respaldados na defesa intransigente dos direitos humanos, de uma educação verdadeiramente emancipadora, na qual a eficácia da aprendizagem precisa ser articulada à valorização da diversidade, à pluralidade cultural, à gestão democrática, à mobilização comunitária e ao controle social.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Código de Ética Profissional*. Brasília, DF: CEFESS, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Lei de regulamentação da profissão*. Brasília, DF: CFESS, 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Serviço social na educação*. Brasília, DF: CFESS, 2001. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao%282001%29.pdf. Acesso em: 30 jul. 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política da educação*. Brasília, DF: CFESS, 2013.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América Latina. In: RANGEL, M.; JÚNIOR, S. C. (org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papyrus, 1997.

SILVA, M. M. J. de. O lugar do serviço social na educação. In: SILVA, Marcela Mary José de. *Serviço social na educação: teoria e prática*. 2. ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

Os desafios da atuação de assistentes sociais no Ensino Fundamental I em João Pessoa (PB)

Aldilene Campos Brasileiro

Luciana Barbosa de Sousa

Mariana Libânio de Melo

Mikaely Gonçalves da Silva

Tatiany Fernandes Oliveira

Introdução

Pensar e analisar o exercício profissional do assistente social no âmbito escolar coloca a necessidade de conhecer o lugar do Serviço social no âmbito da educação, partindo do pressuposto que a profissão é tanto determinada historicamente, portanto, indissociável das particularidades presentes na sociedade em termos econômicos, políticos, sociais e culturais, quanto resultante do protagonismo dos seus agentes que constroem a história da profissão e redirecionam seus rumos.

Ou seja, a profissão se constrói ou (re)constrói no âmbito da relação do Estado e sociedade civil em determinadas conjunturas resultante dos determinantes macrossocietários, os quais dão limites e possibilidades ao

exercício profissional, enquanto inscrita na divisão social e técnica do trabalho, como também pelas respostas dos profissionais em seus espaços ocupacionais, na dinâmica das instituições públicas e privadas, no intuito de responder as expressões da questão social. (IAMAMOTO, 2006)

A questão social em que o serviço social trabalha – nos diversos espaços sócio-ocupacionais, inclusive na educação – é caracterizada como um conjunto de desigualdades e lutas sociais frutos da contradição da produção social coletiva e a apropriação dos bens produzidos de forma privada na sociedade capitalista, o qual demanda, por parte da classe trabalhadora, via políticas sociais, melhores condições de trabalho e de vida.

Por estar imersa a lógica da sociabilidade atual a educação formal, caracterizada pela escola, apresenta, portanto, a presença de diferentes expressões da questão social como: a ampliação das desigualdades de classes, disparidades de gênero, etnia, distribuição territorial, utilização de drogas e drogadição, o preconceito, a discriminação por diversas condições, gravidez na adolescência, violência, homofobia, dentre outras questões vivenciadas no cotidiano que perpassam a escola.

Identifica-se, pois, que a escola dentro de uma perspectiva mais ampla não está isolada do contexto social em que se vive, ao contrário, ela reflete as condições econômicas, políticas e sociais em que o país se encontra, por isso, que ao ensinar, ao conhecer o aluno e a realidade institucional, o profissional irá se deparar com diversas expressões da questão social, que muito provavelmente irão interferir no processo de ensino/aprendizagem.

Essas diferentes demandas e requisições constitutivas das expressões da questão social na contemporaneidade exigem medidas e ações de caráter político, para as quais se tornam necessários profissionais capacitados em suas dimensões teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa, investigativa e formativa¹ para o seu enfrentamento e garantia dos direitos

1 Essas dimensões são retratadas neste trabalho como as que Guerra (2000, p. 158-159) se refere: a dimensão técnico-operativa “remete às competências instrumentais pelas quais a profissão é reconhecida e legitimada; a dimensão teórico/metodológico “permite ao profissional distinguir entre os tipos de saberes e suas possibilidades. O ensino na prática tem que possibilita pensar; dimensão ético-política a qual implica a adoção de determinados valores, princípios escolhas (ideo-políticas), tendo por base finalidade; dimensão investigativa há de se pensar em formar profissionais para pesquisar, analisar conjunturas e contextos sócio-históricos e institucionais; e a

educacionais. Isso, porque, os profissionais da área de educação como os professores, em sua maioria, não estão preparados para este enfrentamento, como também não possuem condições objetivas e subjetivas para isto, portanto, se faz necessário um trabalho integrado com diversos profissionais em resposta a essas expressões da questão social.

Observa-se, que essas expressões estão relacionadas ao contexto de pobreza, em que vive grande parte da população estudantil, em razão da precariedade nas condições e relações de trabalho, da condição de subalternidade, situações estas vivenciadas por estes indivíduos em face das mudanças contemporâneas do e pela própria lógica exploradora do capital.

Desta maneira, o serviço social se insere na educação por essas necessidades sociais que se transformam em demandas institucionais, sendo absorvidas pelo Estado por meio das políticas sociais, especialmente a política de apoio ao estudante. Assim sendo, o/a profissional de Serviço Social é chamado/a a intervir, contribuindo na garantia e defesa da educação enquanto direito constitucional, consoante o artigo 225 da Constituição Federal Brasileira, quando coloca que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ademais, o serviço social defende os princípios constitucionais quanto ao ensino, sobretudo no tocante à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, princípios estes que também estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O serviço social traz também para a escola, dentro de uma perspectiva de totalidade, a dimensão mais ampla da educação, colocando esta como constituinte de diversas dimensões da vida do aluno, inclusive atentando que ao investir em educação, no acesso, permanência e sucesso deste é necessário observar a complexidade dos fatores econômicos, políticos e sociais, os quais estão diretamente ligados ao rendimento escolar, as dificuldades e problemas do aluno no ensino/aprendizado.

dimensão formativa pela qual todos os assistentes sociais são potencialmente competentes para atuar no âmbito da formação profissional.”

Pensando nesses fatores, compreendendo a importância do trabalho do assistente social na educação e analisando que cada âmbito de trabalho possui suas especificidades, inclusive dentro da escola com o Fundamental I –caracterizado como ensino básico do 1º ao 5º ano –, têm-se as particularidades do trabalho desenvolvido pelos assistentes sociais nas escolas do município de João Pessoa nesse nível de ensino.

Demandas e possibilidades postas ao serviço social no âmbito escolar: o Ensino Fundamental I em debate

O ambiente escolar constitui-se um espaço que, longe de ater-se apenas a educação em seus parâmetros formais e curriculares, permite vivenciar, pois disso é aglutinador, diversas expressões da questão social. O próprio espaço geográfico no qual se localiza grande parte das escolas públicas no município de João Pessoa (PB) contribui para que estas absorvam tais expressões. Sabemos que isso é comum a outras regiões, pois a escola pública, gratuita, não traz diretamente na oferta de seus serviços a dimensão mercadológica que visa o pagamento direto por parte dos usuários num sistema de lucratividade, apesar disso não eximir toda e qualquer ação do setor privado em relação a educação pública, como bem temos observado nos dias atuais. Nesse sentido, fazemos essa ressalva para mostrar que a maioria dessas escolas está áreas de muita vulnerabilidade social. Essa é uma das características importantes a ser observada, uma vez que isso incidirá diretamente na intervenção do profissional de serviço social.

Os usuários da escola pública trazem em seu contexto características peculiares de suas condições de vida que estão diretamente relacionadas às relações sociais estabelecidas na divisão de classes do modo de produção capitalista. Não queremos aqui usar o determinismo social para fazer uma espécie de enquadramento de perfil, pois trata-se de características que podem e são também observadas em escolas da rede privada, no entanto com incidências e prevalências bem distintas. O fato é que a escola transborda uma variedade de situações e desafios para além do processo ensino aprendizagem. A escola é um espaço complexo que deve ser compreendida a

partir da perspectiva da totalidade, inserida na dinâmica da sociabilidade capitalista, como já apontamos anteriormente.

Assim, conforme já mencionado, o profissional de serviço social é demandado, principalmente, a responder expressões da questão social observando em suas possibilidades de respostas as dimensões que constituem a profissão, pois estas se caracterizam de diferentes formas no âmbito escolar e com algumas especificidades no Fundamental I. O aluno está inserido dentro de uma realidade social/ econômica / política/ cultural e familiar que interferem diretamente em seu processo de ensino aprendizagem, desta forma, o assistente social é fundamental nesse processo. Observa-se que a maioria dos alunos pertence a famílias de baixa renda financeira, muitas em que as mulheres são chefes de família, índice alto de desemprego, questões de violência intrafamiliar, trabalho infantojuvenil, dentre tantas outras expressões.

Sendo o nível fundamental I composto essencialmente por crianças na faixa etária de seis anos a 12 anos – dentro do padrão normativo – o que se constata no exercício profissional, e que já sinalizamos acima, são situações como negligência e abandono dos familiares, fome, violência física, verbal, sexual e/ou abuso contra as crianças, situações de abandono intelectual, trabalho infantil, adoecimento físico e alguns transtornos desenvolvidos na infância, dentre outras situações. Essas questões são trabalhadas durante toda a rotina profissional do assistente social cotidianamente, apresentando-se como demandas imediatas, como também situações que fomentam projetos e atividades socioeducativas de enfrentamento com a família e os(as) alunos(as).

A fim de responder essas demandas dentro de uma contextualização e análise crítica do exercício profissional com um direcionamento e intencionalidade na defesa dos direitos da criança e do adolescente em consonância com o projeto ético político profissional, o assistente social participa de atividades no exercício de suas atribuições e competências no âmbito da escola, mediando interesses de classes, dentre elas: estudo social, planos, projetos, relatórios, laudos, entrevistas, palestras, oficinas, reuniões dentre outras que subsidiam a prática profissional.

Destacamos também o trabalho em rede socioassistencial, do qual o assistente social participa ativamente, e que se configura no âmbito da intersetorialidade. Sabe-se que a intersetorialidade² articula saberes e experiências na busca de alcançar resultados que têm objetivos comuns diante de situações complexas. O trabalho em rede permite que esta intersetorialidade se materialize mais efetivamente.

Diante do exposto, para a concretização do exercício profissional do assistente social e a efetivação da base legislativa da educação é necessária uma equipe de profissionais especializados, desenvolvendo um trabalho interprofissional na perspectiva interdisciplinar. Isso se coloca como uma necessidade e um desafio frente às exigências da realidade social dos usuários atendidos pela escola. A perspectiva interdisciplinar perpassa todos os profissionais da educação trabalhar, não se dá apenas na integração das diferentes disciplinas para o processo de aprendizagem, mas diz respeito a toda equipe escolar com relação aos trabalhos por ela desenvolvidos.

O trabalho interdisciplinar é extremamente importante e ocorre na maioria das instituições que o assistente social desempenha o trabalho de apoio pedagógico, em que consiste na troca de saberes e habilidades – pedagogos, psicólogos, professores, diretores, dentre outros –, dando maior amplitude e completude ao trabalho desenvolvido que potencializam as atividades de “prevenção” e enfrentamento das expressões da questão social, como também possibilitam um processo educativo com os alunos, no intuito que estes apreendam sobre suas realidades de maneira crítica para efetivação de seus direitos sociais.

Dentre as atividades desenvolvidas em equipe, participamos na elaboração dos projetos da escola, planejamentos escolares, reuniões bimestrais com os pais, auxiliamos nas mediações de conflitos institucionais, atividades com a família de orientação e acompanhamento, atendimento ao aluno, acompanhamento da frequência escolar, acompanhamento conjunto com a psicopedagoga do Atendimento Educacional Especializado – direcionado aos alunos com algum tipo de deficiência e/ou transtorno em seus diversos

2 A intersetorialidade como estratégia dentro de novos modelos de gestão. Um bom trabalho acerca disso pode ser consultado em Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997).

tipos– aos familiares dos alunos atendidos, contribuição com a gestão escolar na perspectiva de ampliação da democracia no ambiente escolar.

Do ponto de vista das atribuições privativas, o assistente social em algumas situações é demandado a responder solicitações de esclarecimento, acerca de assuntos complexos e sigilosos que sejam de matéria do serviço social, como por exemplo, ao Ministério Público.

Os instrumentos utilizados a fim de desenvolver o trabalho e responder as demandas perpassam por um processo de instrumentalidade,³ e são: Relatório Social – Análise das condições sociais/econômicas/familiares, reflexão crítica e sistematização com o parecer social; Estudo socioeconômico – questionário de perguntas fechadas sobre dados do aluno/ dados da família/dados econômicos/sociais/dados da escola; tabulação e análise; registro e diário – descrição dos atendimentos e acompanhamentos realizados, assim como reflexão dos registros e encaminhamentos. Os encaminhamentos são feitos às instituições de acesso aos direitos – Centro de Referência de Assistência Social/ Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CRAS/CREAS)/ Conselho Tutelar/ Centro de Referência da Mulher/ Secretária de Educação/ Programa Saúde da Família (PSF), e outros. A visita domiciliar, bem como a institucional também tem sido um instrumento usado para subsidiar análise e ações do assistente social.

Além dessas questões, a rotina de trabalho é bastante atribulada com muitas demandas imediatas de conflitos entre professor – aluno – escola – família. Grande parte do tempo de trabalho, o assistente social é chamado para essas intervenções, que exatamente por serem imediatas mudam qualquer planejamento de trabalho feito previamente. Essa é uma característica do ambiente sócio-ocupacional que é a escola para nós, assistentes sociais. De fato é um espaço desafiador, principalmente quando trabalhamos com

3 A instrumentalidade do serviço social remete a uma determinada capacidade ou propriedade que a profissão adquire na sua trajetória sócio-histórica, como resultado do confronto entre teleologias e causalidades. Estamos, pois, nos referindo às propriedades e às capacidades sócio-históricas que a profissão vai adquirindo no confronto entre as condições objetivas e as posições teleológicas de seus agentes profissionais e dos agentes sociais que demandam o exercício profissional, entre as respostas profissionais e as demandas colocadas à profissão, as quais atribuem determinados significados e reconhecimento social, que precisam ser compreendidos. (GUERRA, 2000, p. 6)

a faixa etária do Fundamental I, pois estes alunos(as) são inteiramente dependentes dos pais e/ou familiares, desde o ir e voltar à escola, cuidados com o material escolar e o acompanhamento escolar propriamente dito. Esse contexto nos leva a um trabalho muito aproximado com a família nesse nível do ensino, conhecendo de perto sua dinâmica e realidade.

Mesmo diante das dificuldades do cotidiano profissional, posto suas demandas e requisições com limites objetivos bem como subjetivos de possibilidades e respostas, tem sido realizado um trabalho profícuo e relevante neste município no que tange à educação pública. Compartilhamos a seguir um pouco de nossa experiência aqui vivenciada.

A atuação do/a assistente social: experiências e desafios no cotidiano escolar

A atuação do/a Assistente Social na escola tem relevância por se aproximar dos objetivos da política educacional, em que ambos devem incidir no processo formativo dos educandos: pedagógico, social e político, no sentido de colaborar na formação cidadã e emancipatória, como preconiza a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 206, transcritos na Lei de Diretrizes de Base da Educação (BRASIL, 1996) e no Estatuto da Criança e Adolescente. (BRASIL, 1990)

A intervenção do/a Assistente Social na escola consiste na luta da defesa da educação enquanto um direito social. Desse modo, a partir da identificação das demandas emergentes desenvolvemos ações que são privativas a categoria – àquelas que dizem respeito a área ou matéria da profissão, conforme o Art. 5º da Lei nº8.662/93 – dentre elas: elaboração e desenvolvimento de projetos de matéria do serviço social, supervisão de estágio de estudantes de serviço social, emissão de pareceres e laudos em matéria do serviço social, realização de pesquisas na área de serviço social – para procedimentos de caracterização dos usuários por meio de questionário socioeconômico – e dirigir serviços técnicos alusivos ao serviço social com registro das análises das ações realizadas.

Nesse espaço profissional, participamos também de atividades que não são privativas – àquelas em que realizamos juntamente com outros mem-

bros da equipe técnica escolar: psicólogos, supervisores escolares e orientadores educacionais –, dentre elas destacamos: a elaboração e execução dos Planejamentos – reuniões semanais de planejamento pedagógico escolar, planejamento da equipe técnica – e de Plano de Trabalho Escolar – Plano de ação elaborado no início de cada ano letivo, com os membros da equipe técnica escolar e gestores –, nele consta as ações de cada profissional e suas especificidades, bem como as ações em conjunto.

Destacamos ainda, referente às ações não privativas, os Projetos internos da escola os oriundos da Secretaria de Educação Municipal. Dentre os projetos internos, os do serviço social são elaborados e executados a partir de demandas identificadas no cotidiano escolar, como: “Educação em Direitos Humanos e o ECA na construção de uma cultura de paz na escola”. Já os Projetos externos, a Rede Municipal de Ensino dá destaque ao “Projeto Escola Nota Dez”, que é uma proposta em formato de homenagem aos representantes da cultura paraibana, com sugestões de roteiro para serem elaborados e executados nas escolas, onde há a efetiva participação dos assistentes sociais na construção de todo o projeto.

As atividades com os educandos são constantes e tem uma demanda espontânea e/ou direcionada, dentre elas estão: atendimento aos estudantes – identificação de problemas de saúde, de violências sofridas, violação de direitos –, acompanhamento do acesso e permanência dos/as estudantes no espaço escolar – monitoramento da frequência como forma de combater a infrequência e evasão –, a mediação de conflitos institucionais – nas relações entre os educandos, educandos e educadores, família e escola – e encaminhamentos intersetorial – este quando se faz necessário encaminhar para outras instituições que atuam com as variadas políticas públicas – Unidade de Saúde da Família (USF), Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

O serviço social também desenvolve um trabalho com a família dos educandos, que acontece em formato de demanda espontânea – a família busca o/a assistente social para justificar faltas, dar retorno de encaminhamentos realizados, falar sobre questões de problemas familiares – separação dos pais, desemprego, problemas de uso de drogas, problemas de

bullying na escola, questões de doenças, brigas na comunidade com outros educandos, etc. Há situações as quais é solicitada a presença dos pais ou responsáveis na escola, em que o/a assistente social faz a solicitação por escrito e expõe os motivos de maneira presencial. Nessas situações realizamos orientações gerais – questões de saúde, acesso às demais Políticas Públicas e questões sociais que interferem no processo de aprendizado.

O serviço social na escola com alicerce no Projeto Ético Político auxilia no trabalho de uma gestão escolar democrática, trabalha na perspectiva da garantia de acesso aos direitos sociais dos educandos, para isso, realiza palestras – para comunidade escolar (pais, educadores e demais profissionais da educação), faz reuniões de grupos – com familiares, professores, direção e educandos. Para resolução de situações que surgem no cotidiano escolar bem como como forma de envolver os pares democraticamente nas questões políticas, pedagógicas e sociais da escola.

Destacamos aqui o trabalho em Rede socioassistencial, onde a relação interinstitucional ocorre no dia a dia diretamente com as instituições de apoio, a exemplo dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), o Programa Saúde da Família/PSF, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), os Conselhos Tutelares – demandamos seus serviços no sentido proteção e acesso aos direitos das crianças e adolescentes quando estes são violados –, com o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de atendimento Psicossocial Infantil, com as Organizações Não Governamentais – Rede Margaridas Pró-crianças e Adolescentes da Paraíba (REMAR) – que realiza uma política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente-, com a Associação de Prevenção à Aids (ONG AMAZONA), na qual a parceria se dá mediante a demanda de nossos estudantes referente a questão da saúde e da sexualidade, por meio da realização de oficinas/rodas de diálogos para prevenção e promoção à saúde, e em redes de apoio à criança e adolescente como a Rede de Proteção aos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (REDE COLMEIA) e a Rede Cruz das Armas.

Para o desenvolvimento do trabalho do/a assistente social no Ensino Fundamental I, com ações direcionadas aos educandos e familiares, são utilizados os seguintes instrumentos de trabalho: visita domiciliar – quan-

do possível, para os casos/situações de violação de direitos, negligências e outros tipos de violências, que não conseguimos resolver de outra forma, como por telefone ou pessoalmente; contatos/conversas informais – para conhecimento da necessidade social de estudantes e familiares; monitoramento da frequência discente – acompanhamento semanal da frequência dos estudantes no combate ao problema da infrequência/evasão ; atendimento/orientação social – por demanda espontânea das famílias ou quando convocado/a –; acompanhamento social – dos casos/situações que requer apoio social –; estudo socioeconômico – questionário de perguntas fechadas sobre dados do aluno no contexto familiar/ dados econômico-sociais/ dados da escola, com tabulação e análise – quando necessário para traçar o perfil da comunidade e público que atendemos –; encaminhamentos externos – para casos/situações específicas.

Utilizamos instrumentos de monitoramento e/ou acompanhamento de situações ou demandas específicas: relatório social – análise das condições sociais/ econômicas/familiares; reflexão crítica e sistematização com o parecer social; estudo social; relatório social – para os casos em que encaminhamos estudantes para a rede de proteção; laudo social; registro e diário – descrição dos atendimentos e acompanhamentos realizados; encaminhamentos diversos – às instituições de acesso aos direitos (CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Centro de referência da Mulher, Secretaria de educação e Cultura, Programa Saúde da Família - PSF); a visita institucional – para conhecer outras políticas e facilitar os encaminhamentos; entrevistas.

A demanda cotidiana de trabalho do assistente social é de intervenção e análise, geralmente referente aos direitos sociais dos alunos, com variados conteúdos das questões sociais: a violência em seus mais diversos aspectos, descontinuidade da frequência escolar, *bullying*, questões de gênero, pobreza, saúde, educação não violenta, evasão, drogas, sexualidade, formação crítica dos alunos, nas orientações aos benefícios sociais, como o Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada, abuso sexual a criança ou adolescente, fortalecimento de uma gestão democrática, mediação de conflitos, protagonismo dos/as educandos/as, combate ao racismo e a homofobia, negligência familiar, conflitos profissionais e familiares. Contudo, destacamos que essas ações não são privativas do assistente social, mas a análise

dentro de uma perspectiva crítica direcionada a ação do serviço social, torna algumas dessas atividades privativas.

Destarte, esses conteúdos são expressos no cotidiano escolar por meio de atitudes e comportamentos dos educandos e, em muitas situações, entram o sucesso e desempenho escolar. Apresentam-se em casos e momentos diversos e são enfrentamentos que os/as assistentes sociais lidam cotidianamente, que requerem preparo técnico e postura ético-político para amenizar e/ou sanar. Percebemos essas situações constantemente e conversamos na equipe, na medida do possível, para buscarmos as melhores alternativas de resolutividade, principalmente porque há muitos casos que requer intervenção específica de outros profissionais da equipe técnica.

Ainda utilizam-se outros instrumentos na escola: assessoria no planejamento escolar – para debate acerca das temáticas de natureza social e outros; diário de campo ou livro de registro – para situações sociais de estudantes que impedem um rendimento escolar satisfatório; assessoria na documentação da escola – esse diz respeito a elaboração de projetos como o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Desse modo, estabelecemos como rotina de trabalho especificada a seguir: a resolução das pendências do dia anterior; atendimentos individuais e em grupos aos educandos/as; a execução de atividades e de projetos de matéria do serviço social – implantação e/ou projetos em andamento, com planejamento prévio –, da mesma forma em que abrimos espaço para atender a demandas dos professores – a exemplo de situações problemáticas de cunho social, como comportamento, saúde, infrequência e evasão –, da gestão e de funcionários e familiares – quando convocados/as para darmos a opinião técnica sobre situações problemas –, bem como para participação na execução de projetos próprios da escola e externos – ambos já especificados anteriormente.

Compreende-se como foco da atuação do/a Assistente Social na escola o relacionado com a família – as dificuldades e vulnerabilidades; as condições sociais e o contexto familiar em que os estudantes estão inseridos; as discussões acerca da cidadania escolar/ protagonismo; a prevenção às violências e saúde; o trabalho com a família acerca das orientação sociais e a intervenção ético-político.

Os resultados do trabalho do assistente social podem ser percebidos pela mudança de comportamento de alunos e também dos professores e familiares; pelo nível reflexivo da comunidade escolar; e pelo reconhecimento da comunidade quando se retrata ao profissional de Serviço Social. No cotidiano escolar, percebe-se que os membros da comunidade escolar, como estudantes, professores e familiares dão retorno acerca das nossas orientações, manifestadas no seu comportamento: no seu poder de argumentações, de questionamentos e de decisões.

Portanto, os educandos estão inseridos num contexto social que perpassa por questões econômicas e familiares que vão além do processo de ensino e da aprendizagem, e que a atuação do assistente social com sua visão mais ampla das questões sociais e dos preceitos do Projeto Ético e Político da profissão e também fundamentada numa perspectiva de uma educação em e para os Direitos Humanos, faz toda a diferença e se destaca dentre os demais profissionais que atuam na escola.

Considerações finais

A inserção do/a assistente social em instituições de ensino acontece dentro da lógica capitalista de exploração, dominação e exclusão social. Não é novidade que tal contexto alija os indivíduos que não têm acesso aos meios para suprir suas necessidades de sobrevivência e reprodução social, cabendo ao poder público promover tais direitos via políticas públicas, como acontece com a oferta de ensino formal por meio da Política de Educação.

Dessa feita, os/as assistentes sociais inseridos/as nas escolas públicas encontram desafios inerentes à sociedade capitalista, permeada de processos de interesses adversos e do estabelecimento de exploração da força de trabalho, de tal forma que dificulta o acesso à satisfação de necessidades socialmente construídas e emancipatórias, fragilizando as relações sociais.

No contexto escolar, foi evidenciado neste artigo os prejuízos das expressões da questão social aos alunos da escola pública, sobretudo no que diz respeito ao alcance dos resultados esperados no processo ensino-aprendizagem. Consta que, ainda que seja quase consensual em nossa sociedade o discurso de que a escola é o espaço de referência para crianças e ado-

lescentes, para além do âmbito familiar, o contexto da educação brasileira mostra inúmeros problemas: estrutura física precária, falta de qualificação profissional, salários baixos aos profissionais, famílias fragilizadas, cenários de drogadição e tráfico de drogas, violência, fome e miséria, negligência, abuso sexual, dentre outros. Tudo isso contribui para o desinteresse dos alunos e suas famílias em relação à escola, assim como para o abandono e evasão escolar. Tal situação é ainda mais desafiadora no Ensino Fundamental I, em que a motivação para estar na escola necessita do apoio familiar, trazendo a necessidade do/a assistente social desenvolver ações com impacto além dos muros da escola.

Ademais, sendo um ambiente que, em meio a tantas expressões da questão social, deve estar sempre de portas abertas para receber a todos, a escola pública traz uma diversidade que faz dela um ambiente interessante, mas desafiador. Nesse contexto, o/a assistente social é requisitado/a a desenvolver um trabalho que tenha alcance sobre toda a comunidade escolar, que é feita de pessoas que trazem consigo valores diversos e estão inseridas em contextos socioeconômicos e culturais também diversos.

Assim sendo, lidar com situações de violação de direitos de crianças e adolescentes, vulnerabilidade social e fragilidade da função protetiva das famílias, em meio a uma conjuntura de descaso estatal na promoção de políticas públicas, traz ao/a profissional de serviço social o risco de ser absorvido/a por demandas espontâneas e urgentes, colocando a necessidade de sistematização de seu trabalho profissional e utilização de instrumentos técnico-operativos, a fim de não se tornar alienado de sua práxis.

Nesse sentido, buscou-se nesse artigo, abordar o trabalho do/a assistente social no espaço escolar a partir do relato de experiências e do debate sobre as questões sociais que repercutem nas escolas públicas de João Pessoa (PB), enfatizando as demandas sociais e institucionais postas ao serviço social, trazendo a dimensão político-ideológica da profissão.

Conclui-se que o trabalho profissional do/a assistente social na Política de Educação tem práticas que diferem conforme seu espaço de atuação. Outrossim, intervir nas questões sociais que interferem no processo ensino-aprendizagem, visando a garantia de acesso e permanência dos educandos no espaço escolar é o grande desafio dos/das assistentes sociais que desenvolvem seu trabalho em espaços escolares.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF: Senado federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2007.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- IAMAMOTO, M. V. As dimensões ético-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). *Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional*. São Paulo, 2006.
- JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R. M.; KOMATSU, S. Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. XI Concurso de ensayos del clad “el tránsito de la cultura burocrática al modelo de la gerencia pública: perspectivas, posibilidades y limitaciones”. Caracas, 1997. Disponível em: http://nute.ufsc.br/bibliotecas/upload/junqueira_inojosa_komatsu_1997.pdfAcesso em: 04 fev. 2019.
- GUERRA, Y. Ensino da prática profissional no Serviço Social: subsídios para uma reflexão. Diretrizes Curriculares: polêmicas e perspectivas. *Temporalis*, Brasília, DF, ano I, n. 2, p. 153, jul. a dez., 2000.
- TAVARES, M. A. da S. O debate contemporâneo acerca da questão social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, Ano XVIII, n. 92. p. 118-138, 2007.

Relatos de uma experiência profissional no município de João Pessoa (PB): o lugar do serviço social na Educação Básica

Irisneide Antonino de Lacerda

Kádia Maria Soares Pontes Barreto

Thélia Priscilla Paiva de Azevedo

Valdineri Nunes Ferreira

Vera Lúcia Ribeiro de Lima

Introdução

O presente artigo versa sobre a atuação do serviço social na Educação Básica pública no município de João Pessoa-PB, sendo fruto de relatos de experiências profissionais de assistentes sociais lotados/as em escolas públicas de ensino fundamental do sistema municipal de ensino da capital paraibana.

Conforme a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação básica compreende a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tendo por “[...] finalidades desenvolver o

educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 2018)

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), nas *Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social*, publicadas em 1996, o/a assistente social intervém nas múltiplas expressões da questão social, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Para tal, conta com os aportes teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, os quais direcionam e imprimem o trabalho profissional.

Embora pareça um debate novo, o serviço social se faz presente no campo da educação desde os primórdios da profissão. O/A assistente social atua, ora como intelectual orgânico dos interesses e da moralidade da classe burguesa, ora à disposição da classe trabalhadora, não estando restrito a estabelecimentos educacionais, mas intervindo desde a educação formal à popular, nas mais diversas instituições e políticas sociais.

Nesse contexto, o serviço social, ao longo dos seus mais de 80 anos no Brasil, ao experimentar diversas correntes teórico-metodológicas, reformulou seu Projeto Ético-Político, no ápice do movimento de redemocratização do país, nas décadas de 1980-1990, optando pela matriz teórica marxista, cujo teor aponta para além dos muros da profissão, desenhando um projeto de sociedade de superação do capital.

A política de educação sempre foi alvo de disputas entre as classes fundamentais, sendo negada, ao longo da história, aos/às trabalhadores/as e às suas famílias. Com efeito, alfabetizar alguém da classe subalterna e, mais ainda, permitir que este alguém chegue a cursar o nível superior, por exemplo, era e ainda é colocar em xeque o projeto opressor do capital.

Com efeito, nossas escolas, ao longo da história, não foram pensadas para garantir a acessibilidade e a igualdade de condições. No contexto da sociedade capitalista, a lógica individualista-competitiva se sobressai com a “lei dos mais fortes”. Garantir, portanto, a educação pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e socialmente referenciada, consagrada pela Constituição Federal de 1988, é desafio posto aos/às profissionais da educação,

dentre os/as quais, o/a assistente social, na qualidade de promotores/as da escola que pretende ser inclusiva, livre de preconceitos e discriminações.

Os relatos aqui expostos justificam-se pela carência de produção científica de conhecimento relacionada ao serviço social no âmbito da educação. Com efeito, ao proceder à busca a textos sobre o assunto, nas plataformas científicas digitais de maior renome, pouco se obtém acerca da atuação de assistentes sociais no campo da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como de suas intervenções no que tange à garantia do direito social à educação.

João Pessoa é uma cidade-modelo no que se refere à implantação, via concurso público, do serviço social na política de educação, articulado a outras especialidades (psicologia e pedagogia – nas habilitações de supervisão e orientação), oferecendo fértil terreno para estudos e pesquisas que visem elucidar a relevância do trabalho do/a assistente social na promoção de direitos da comunidade escolar, seja no exercício de suas atribuições privativas, seja no processo de trabalho coletivo, multi ou interdisciplinar.

Além do intuito de explorarmos e disseminarmos o conhecimento do trabalho profissional dos/as autores/as, a proposta visa provocar reflexões críticas acerca da política social de educação, do direito ao acesso e à permanência da população na escola, e da intervenção do/a assistente social, de modo amplo.

Nos tópicos posteriores, buscamos trazer reflexões preliminares, fruto de nossa vivência cotidiana no chão da escola, acerca da atuação do/a assistente social junto a equipes multidisciplinares, para posteriormente nos debruçarmos sobre aquilo que é específico do serviço social na escola.

A atuação do serviço social junto a equipes multidisciplinares no contexto escolar

Inicialmente, destacamos que o/a assistente social, no cotidiano escolar, deve intervir com compromisso, ter uma visão crítica e propositiva, considerando o que preconiza o atual projeto ético-político da profissão, bem como o projeto político-pedagógico da escola, devendo, portanto, posi-

cionar-se sempre a favor da justiça social, a fim de favorecer o processo de aprendizagem e a formação cidadã dos/as educandos/as.

Vale salientar a importância do conhecimento da Resolução do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) nº 557/2009, que elucida acerca da emissão de pareceres, laudos, opiniões técnicas conjuntos entre o/a assistente social e outros profissionais. Desse modo, destacamos:

Art. 4º. Ao atuar em equipes multiprofissionais, o assistente social deverá garantir a especificidade de sua área de atuação. Parágrafo primeiro – O entendimento ou opinião técnica do assistente social sobre o objeto da intervenção conjunta com outra categoria profissional e/ ou equipe multiprofissional, **deve destacar a sua área de conhecimento separadamente**, delimitar o âmbito de sua atuação, seu objeto, instrumentos utilizados, análise social e outros componentes que devem estar contemplados na opinião técnica. Parágrafo segundo – O assistente social deverá emitir sua opinião técnica somente sobre o que é de sua área de atuação e de sua atribuição legal, para qual está habilitado e autorizado a exercer, assinando e identificando seu número de inscrição no Conselho Regional de Serviço Social.

Parágrafo terceiro – No atendimento multiprofissional a avaliação e discussão da situação poderá ser multiprofissional, respeitando a conclusão manifestada por escrito pelo assistente social, que tem seu âmbito de intervenção nas suas atribuições privativas. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2009, p. 1, grifos nossos)

A resolução supracitada evidencia com clareza que o/a assistente social deve destacar sua opinião técnica separadamente, mesmo atuando em equipes multidisciplinares. Tal normativa deve ser ratificada no âmbito escolar, uma vez que as atribuições profissionais das equipes acabam se diluindo em meio às demandas advindas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC). Ademais, o/a profissional deve ter clareza de suas atribuições e da legislação que o/a ampara, para que não sucumba ao que não é de sua competência técnica. Não queremos dizer que o/a assistente social não deva contribuir de forma coletiva para o processo educativo. Pelo contrário, a contribuição deve vislumbrar os limites profissionais.

O Serviço Social Escolar – denominação utilizada no sistema municipal de ensino de João Pessoa/PB –, em âmbito local, atua com as áreas de

pedagogia e psicologia escolar, numa formação multi/interdisciplinar que se convencionou chamar “equipe de especialistas em educação” ou “equipe técnica”. Essa equipe é constituída por assistente social, supervisor/a escolar, orientador/a escolar e psicólogo/a escolar, com o objetivo de promover ação coletiva com a comunidade escolar, visando fortalecer o controle social, o desenvolvimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem, pelo intercâmbio de saberes, técnicas e recursos, suplementando o trabalho de docentes e gestores/as, ampliando e fortalecendo as dimensões interdisciplinar e intersetorial do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a Lei Complementar nº 60/2010, que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais de educação do município de João Pessoa, o/a assistente social é considerado/a profissional de educação, apesar de o documento referir-se ao Serviço Social de forma equivocada, confundindo-o com a política de assistência social:

Art. 2º Integram o presente Plano de Cargos, carreira e Remuneração, os Profissionais da Educação que exercem atividades de docência; os que oferecem suporte pedagógico direto às atividades docentes, assim consideradas, as de direção ou administração escolar, de planejamento, de supervisão, de orientação educacional, de assistência social e de psicologia. (JOÃO PESSOA, 2010, p. 1)

Ao início de cada ano letivo a equipe multiprofissional das escolas municipais de João Pessoa elabora o plano de trabalho escolar, no qual consta o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante todo o ano. A elaboração desse documento se dá em conformidade com as diretrizes anuais da rede municipal de ensino de João Pessoa, na perspectiva de favorecer o processo de superação dos problemas e dificuldades que perpassam a escola, tais como: indisciplina, baixo rendimento escolar, baixa frequência, e assim, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos/as educandos/as. Nesse contexto, o/a assistente social planeja suas intervenções, objetivando enfrentar as situações de violação de direitos do/a educando/a, a fim de assegurar não somente o acesso, mas a sua permanência na escola, de favorecer seu processo educativo, buscando legitimar o direito do/a estudante a uma educação de qualidade.

O/a assistente social, no contexto institucional, tem função de grande responsabilidade, uma vez que o seu objeto de trabalho é a questão social. Desse modo, sua atuação está pautada no enfrentamento das expressões da questão social que interferem na aprendizagem do corpo discente. Para tanto, faz-se necessário que o/a assistente social tenha conhecimento da realidade sociofamiliar do/a educando/a, pois as situações sociais apresentadas na escola são reflexos de contextos familiares e sociais adversos, decorrentes de uma sociedade que massacra a classe trabalhadora, com supressão ou minimização de políticas sociais e, conseqüentemente, de direitos sociais que tais políticas materializam.

As principais atividades que desenvolvemos enquanto assistentes sociais junto à equipe gestora e de especialistas versam sobre: organização dos planejamentos pedagógicos mensais, mediação de conflitos, elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da escola, atendimentos individuais e em grupo aos pais e/ou responsáveis legais, reuniões de pais e professores/as, organização de eventos da escola, elaboração de documentos – atas, projetos interdisciplinares, entre outros –, assessoramento na elaboração e execução dos projetos desenvolvidos na escola, visitas domiciliar e institucional, fortalecimento da parceria entre escola e família para favorecer o processo de aprendizagem do/as discentes e assessoramento à equipe gestora.

O trabalho em equipe é desafiador, visto que muitas vezes o serviço social é visto como uma especialidade acessória diante dos profissionais de pedagogia. Constantemente buscamos elucidar os/as colegas de trabalho sobre a necessidade da atuação do serviço social no espaço escolar, procurando sensibilizá-los para a amplitude da educação, destacando que os/as educandos/as não são apenas números, mas pessoas com direitos a serem garantidos.

Demandas e atribuições específicas do/a assistente social no cotidiano escolar

Discorreremos no tópico anterior acerca da atuação do/a assistente social junto a equipes multidisciplinares, e isso nos leva a indagar-nos: há, de fato, atribuições específicas no âmbito escolar ou tudo é realizado em equipe?

Inicialmente, destacamos que a LDB (1996) e a Instrução Normativa advinda da SEDEC preconizam a inserção de conteúdos que tratem dos direitos humanos, dos direitos da criança e do adolescente, incluindo a prevenção a todas as formas de violência. Tais temáticas estão inclusas nos temas transversais, e o/a assistente social pode contribuir, dessa forma, diretamente no currículo escolar, com a abordagem grupal ou individual de tais assuntos.

O município de João Pessoa dispõe da Lei nº 11.385/2008, a qual regulamenta o “Serviço Social Escolar” nas escolas públicas. Apesar de dispor de diversas inconsistências que remetem aos ranços conservadores da profissão, a referida Lei respalda a nossa atuação, reconhecendo o/a assistente social como profissional de educação.

Conforme o CFESS (2012), as ações profissionais do/a assistente social no âmbito da educação, no sentido de garantir os direitos da população-usuária ao acesso, permanência, qualidade e controle social, podem ser assim pontuadas: a) Abordagens individuais e coletivas com educandos/as e suas famílias ou com trabalhadores/as da política de educação; b) Intervenção coletiva junto aos movimentos sociais (assessoria e consultoria); c) Dimensão investigativa do serviço social (produção do conhecimento a partir da operacionalidade, colimando transformar o real); d) Inserção nos espaços de controle social e fomento à participação de educandos/as, familiares e profissionais da educação; e) Dimensão pedagógica, que visa à disseminação do conhecimento acerca dos direitos humanos, à articulação e mobilização de usuários/as e das redes de serviços; f) O gerenciamento, planejamento e execução de bens e serviços voltados à população-usuária.

As suprarreferidas ações delineiam o contributo de uma profissão comprometida com os direitos humanos (dentre os quais a educação), a liberdade (valor ético central), a igualdade e a justiça social.

As maiores demandas profissionais emergentes nas escolas são: a garantia da frequência dos/as educandos/as; a mediação de conflitos, na qual a indisciplina em sala de aula pode remeter ao *bullying*, ao preconceito racial, à homofobia e ao machismo; assessoria aos/às professores/as e gestores/as quanto aos direitos e deveres dos/as educandos/as, bem como demais temáticas de necessidade da escola; interlocução com as famílias e

com instituições que atuam nas políticas de educação, saúde, previdência etc.; realização de encaminhamentos ao Conselho Tutelar e demais instituições da rede socioassistencial, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social CREAS, Ministério Público, Delegacia da Criança e do Adolescente, Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi); acompanhamento e encaminhamento de educandos/as com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da educação inclusiva (sejam pessoas com deficiência atestada ou não), entre outras.

Ademais, o serviço social na escola realiza estudo para caracterização e compreensão da comunidade escolar em sua dimensão socioeconômica e cultural, através do conhecimento das condições de moradia, renda, composição familiar, acesso a serviços e benefícios socioassistenciais, relações entre família e escola, objetivando a elaboração de um diagnóstico que subsidie a intervenção profissional, bem como a elaboração de ações e projetos; supervisiona educandos/as do curso de serviço social; coordena projetos/ações com base na realidade escolar; realiza registros e sistematização das intervenções, reflexão, relatório social e visita domiciliar e institucional quando há necessidade, bem como presta orientações acerca dos direitos humanos¹ da população usuária.

Outra atribuição importante na escola é o incentivo ao protagonismo infanto-juvenil, através de eleições para representantes de turma e grêmios estudantis, bem como o estímulo à participação da comunidade nas reuniões do conselho escolar e nos conselhos de classe, de forma a contribuir na perspectiva da gestão democrática.

Adentrando nas questões éticas e técnicas do trabalho do/a assistente social, a Resolução CFESS nº 493/2006 esclarece que o/a profissional deve atender em sala reservada, fechada, com ventilação adequada, de forma a garantir o sigilo. A maioria das escolas de João Pessoa dispõe de uma sala para atendimento dos especialistas, o que, de certo modo, não garante o atendimento aos usuários de forma adequada. Também não há disponibili-

¹ Partimos da compreensão de que nosso projeto ético-político não se limita à promoção dos direitos sociais, mas dos direitos humanos, que além daqueles abarca os direitos civis, políticos, econômicos, culturais e ambientais.

dade de transporte para realização de visitas domiciliares e de aparelho telefônico para realizar contatos com as famílias, o que leva os/as profissionais a disporem de seu telefone pessoal.

Os desafios profissionais são inúmeros, dentre os quais podemos destacar: o trabalho em equipe no que tange ao respeito às especificidades do serviço social; a negligência de pais e responsáveis legais pelos/as educandos/as, que corroboram para a infrequência, por não darem a devida importância ao processo educativo; a matrícula de educandos/as que moram em outros bairros devido às dificuldades de oferta de vagas; as turmas numerosas; a sensibilização dos/as educandos/as da EJA para compreensão do significado da educação para suas vidas; grande quantidade de crianças com necessidades educacionais especiais e/ou com sérias limitações cognitivas e emocionais, que encontram dificuldades na rede pública de saúde para obtenção de diagnóstico e tratamento, e a falta de um trabalho em rede para garantia da proteção integral dos/as educandos/as.

Como, atualmente, o foco central tem sido o letramento, o serviço social foi excluído ao nível municipal das formações continuadas presenciais, das discussões para implementação de ações que beneficiam a educação. A formação ofertada é à distância, generalista e superficial, não atendendo, assim, às especificidades da profissão.

Estrategicamente, buscamos superar as dificuldades cotidianamente, através do diálogo franco, da aquisição de parcerias, da luta diária enquanto trabalhadores/as da educação, tendo como norte o fortalecimento da educação pública, gratuita, laica, presencial, de qualidade e socialmente referenciada. Não a qualidade que o capital encerra, voltada unicamente ao mercado, mas uma educação para a vida.

Considerações finais

A inserção do serviço social na política de educação não é nova, mas podemos afirmar que a sistematização dessa inserção no âmbito escolar é incipiente, visto que há escassez de produção teórica que trate de relatos de experiências nesse campo. O que buscamos para a construção desse artigo foi exatamente trazer essas experiências, ainda que de forma preliminar.

O grupo de autores dessa produção é composto por assistentes sociais que trabalham arduamente para que a população seja assistida integralmente em seus direitos humanos, não somente à educação. Posicionamo-nos sempre em favor da ética profissional e da justiça social.

A utilização de instrumentais e técnicas profissionais dá-se através do respeito à autonomia do/a assistente social, respaldada em lei, a urgência/emergência das demandas e os recursos disponibilizados pelas escolas e pela Secretaria Municipal de Educação para a execução das ações programadas ou não. Tal autonomia choca-se, reiteradas vezes, com interferência externa, advinda de gestores/as e docentes, por não apreenderem amplamente o porquê do serviço social no âmbito escolar, historicamente ocupado por profissionais da Pedagogia. Mesmo com o trabalho de esclarecimento de papéis profissionais, em reuniões técnicas, individualmente, e inclusive com produção de cartilha, a confusão sobre atribuições do/a assistente social com profissionais da pedagogia e da psicologia ainda persiste, embora as intervenções, metas e objetivos de cada componente da equipe de especialistas em educação sejam elencados nos planos de trabalho escolares anuais.

Persistimos pela garantia da nossa autonomia profissional, procurando cotidianamente não sucumbir ao imediatismo, lutando pela valorização dos aspectos avaliativos educacionais qualitativos, em detrimento dos quantitativos.

A mediação realizada pelos/as assistentes sociais escolares das unidades de ensino elucidam que os resultados esperados são bastante lentos, de longo prazo, à medida que a escola busca em si mesma e na rede de garantia de direitos aquilo que não dá conta sozinha. O alcance de resultados positivos em prol do processo ensino-aprendizagem fica evidente no trabalho coletivo de cunho multi/interdisciplinar e intersetorial, dadas as limitações do campo educacional para as demandas da comunidade escolar, que abarcam as mais complexas expressões da questão social, a exemplo das tensões sociais que eclodem no espaço escolar.

Com efeito, alinhar a relação família-escola-instituições afins e as diversas concepções e posturas profissionais, configura um desafio que não compete ao/à assistente social escolar dar conta sozinho. O desafio à garantia

ao acesso e à permanência de usuários/as na educação básica torna-se ainda maior pela soma de restrições de ordem técnica, estrutural e financeira.

Assim sendo, a concretização dos direitos sociais ora em discussão só se faz possível pela interação e cooperação dos/as profissionais da educação – dentre os/as quais, o/a assistente social –, assim como da família – cada vez mais distante de sua responsabilidade e compromisso – e da rede de serviços e benefícios sociais. Neste contexto complexo de relações humanas e institucionais, a contribuição do/a assistente social apresenta grande relevância, considerando suas competências e atribuições específicas, premissas de possibilidades teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas para a promoção da educação, enquanto direito social inalienável.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social* (1996). Brasília, DF: ABEPSS, 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília, DF: CFESS, 2012. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Resolução CFESS n. 557/2009, de 15 de setembro de 2009*. Dispõe sobre a emissão de pareceres, laudos, opiniões técnicas conjuntos entre o assistente social e outros profissionais. Brasília, DF: CFESS, 2009. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_CFESS_557-2009.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Resolução CFESS n. 493/2006, de 21 de agosto de 2006*. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília, DF: CFESS, 2006. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_493-06.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

JOÃO PESSOA (PB). *Lei municipal n. 11.385, de 16 de janeiro de 2008*. Cria o Serviço Social Escolar nas escolas públicas do município de João Pessoa e adota outras providências.

JOÃO PESSOA (PB). *Lei complementar n. 60, de 29 de março de 2010*. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação do município de João Pessoa, e dá outras providências.

PARTE II

**O SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA NOS ESTADOS DO SUDESTE:
RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO**

A política de educação no estado do Rio de Janeiro e o trabalho de assistentes sociais

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Introdução

Expressões como “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos” tornaram-se, no Brasil, um repetido discurso, ora em favor da universalização do acesso à educação, ora que se ela tivesse sido de fato democratizada. Porém, sabemos que a democratização do acesso à escola para as camadas populares está longe de ser uma realidade, mas a ampliação do acesso tornou-se alvo constante de diferentes políticas governamentais, envolvendo não só os procedimentos técnico-administrativos de ingresso no sistema público de ensino. Para tanto, vem sendo cada vez mais formulados programas especiais de recorte assistencial que visam assegurar condições mínimas de acesso e permanência das camadas populares ao ensino regular; como nos casos dos programas de merenda escolar, de pais sociais, da bolsa-escola, e de ações amparadas, ou previstas, pelo Sistema Único de Assistência Social e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e, recentemente dos programas de renda mínima. Tentar assegurar acesso e permanência das camadas populares à escola é, hoje, mais do que

nunca uma atitude política que requer o reconhecimento e a mobilização de outras políticas sociais.

Não obstante a dimensão estrutural que determina o não ingresso na política de educação ou a precoce saída de largos segmentos sociais, as estratégias de gestão desse fenômeno histórico e marcante da educação pública brasileira, fornecem as bases institucionais para a compreensão de como tem se dado, também de forma ancorada em programas governamentais sazonais, a inserção de assistentes sociais neste campo de política pública. Este texto tece considerações sobre este percurso na história recente de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro, problematizando sua marca essencialmente vinculada às dinâmicas das realidades educacionais municipais, muito distantes e até opostas das feições de uma política de estado.

Trabalho, Estado e política de educação

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo da produção, especialmente com o esgotamento do modelo fordista e a entrada na fase denominada de acumulação flexível (HARVEY, 1989), trazem inegavelmente questões importantes para o cenário educacional brasileiro. Cabem, contudo, algumas ressalvas.

A primeira delas é a de que a assunção do modelo de acumulação flexível no Brasil não representou um fenômeno em larga escala, que tenha atravessando todas as esferas da produção e significando o fim do modelo taylorista-fordista de produção. Os traços de uma inserção periférica e dependente (FERNANDES, 2005) apenas acentuaram as desigualdades sociais e econômicas deste novo padrão de organização social das relações sociais de produção, aumentando as condições de precarização do trabalho no Brasil.

A segunda, decorrente da primeira, é que sua expressão no Brasil acabou por resgatar processos e relações de trabalho extremamente arcaicos, mas totalmente inscritos dentro da lógica da acumulação flexível, que assim se define justamente pela combinação de diversas formas de produção. Temos, neste caso, a elevação da contratação do trabalho infanto-juvenil,

a queda na remuneração do trabalho feminino e até, em casos extremos, o trabalho escravo, conforme aponta recentes matérias jornalísticas.

A terceira, é que as requisições para uma nova formação técnico-profissional, condizente com as mudanças tecnológicas, existem de fato e passam a exigir novos patamares de desenvolvimento educacional. (FERRETTI et al., 1994) Mas sem significar, contudo, uma requisição extensiva a todo o sistema educacional, algo que implique uma mudança radical no sistema público de ensino, por exemplo. Esse impacto se concentrou no processo de expansão da rede de educação profissional e tecnológica, com particular destaque a constituição de um padrão de ampliação do acesso pela via dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica ao longo dos anos 2000.

Diante dessas ressalvas, podemos depreender das mudanças postas em curso pelo processo de reestruturação produtiva que a relação entre trabalho e educação ingressou numa fase bem demarcada e singular, mas longe das interpretações ufanistas que apregoam uma correlação de forças inteiramente nova, a caminho da irremediável construção da sociedade do conhecimento, que deslocaria a centralidade do mundo do trabalho para a esfera do conhecimento. As análises de Frigotto (2018) demonstram a fragilidade e o tom retórico dessas afirmações, destacando a centralidade do mundo do trabalho na atual fase de expansão do capital e os paradoxos que envolvem a “falta e a sobra de jovens qualificados”.

A relação trabalho-educação continua a engendrar contradições que são particulares das formações sociais capitalistas, acentuando-as principalmente em situações onde as desigualdades sociais cristalizam-se como componente necessário do modelo de concentração e centralização da riqueza, como no caso do Brasil.

Dessa forma, pensar as perspectivas e os impasses dessa relação na formação social brasileira em tempos de reestruturação produtiva com forte precarização do trabalho significa estar atento às expressões particulares deste processo na nossa realidade. Perceber como a combinação entre processos e relações de trabalho ultratecnificados e arcaicos atuam na reprodução das condições de produção atuais. Envolve, também, conhecer mais detalhadamente como as requisições por uma formação técnico-científica

diferenciada se colocam de fato: que níveis de ensino, que tipos de escola, que tipo de aluno está sendo realmente engajados nestas mudanças educacionais? Como gerenciar este processo que envolve a subordinação da política educacional ao novo padrão de sociabilidade burguesa?

Ao nosso alcance, percebemos que a relação trabalho-educação para largos segmentos sociais, aqueles que compõem as classes subalternizadas, continua a ser expressa a partir de um forte antagonismo no plano valorativo e das possibilidades reais de ascensão social, ou seja, a partir da articulação do binômio: instrução mínima para funções pouco qualificadas versus evasão do processo de educação escolarizada por necessidade de sobrevivência.

Analisar concretamente as perspectivas e os impasses da relação trabalho-educação diante dos processos que reestruturaram o mundo do trabalho e a esfera produtiva significa, portanto, situá-lo dentro de um contexto mais abrangente. Resgatar o significado e a extensão da educação escolarizada no âmbito das disputas pela hegemonia numa sociedade de classes, assim como a centralidade e complexidade do mundo do trabalho nos tempos atuais são passos fundamentais para se realizar tal exame. Trata-se, aqui, de reconhecer que as condições de produção do valor excedente, na periferia do capitalismo, estão vinculadas a formação de um tipo de trabalhador que incorpore os valores de uma sociedade que se apoia na “liberdade” do trabalho desprotegido, precarizado, ou seja, em uma “servidão voluntária”. (ANTUNES, 2018)

Qualquer procedimento de análise que se distancie dessas preocupações iniciais incidirá sobre recortes muito reduzidos da questão, ajudando a produzir leituras que tomarão situações singulares como fenômenos universais como vem ocorrendo com a defesa ferrenha em torno da qualidade na educação, capturada de um ideário neoconservador e situada como alternativa absoluta e inquestionável para a educação. A produção de uma razão centrada na identificação da lógica empresarial como a que melhor pode reger a esfera estatal, imprimindo as marcas de uma gestão das políticas públicas sob a égide do gerencialismo, tornou-se um ponto de inflexão importante na consolidação do neoliberalismo como uma nova racionalidade não só da organização da ação estatal, mas da vida em sociedade. (LAVAL, 2019)

As demandas localizadas na dinâmica entre trabalho e educação são várias, mesmo decorrentes, ou inscritas, a partir das mudanças no âmbito da produção, conquanto a combinação de processos e relações de trabalho diferenciadas, exigidas pela fase atual de extração de valor excedente do trabalho precarizado, apontam para uma diversificada rede de formação da força de trabalho que por sua vez, combina e alterna processos de qualificação e desqualificação. Nessa ordem, tende a se produzir distinções significativas na relação trabalho-educação de acordo com as demandas dos processos de trabalho que conformam a produção numa época de perdas significativas dos direitos sociais. E que passam a atravessar todo o sistema educacional, gerando, por assim dizer, “escolas”, “currículos”, “alunos” e “professores” distintos para cada necessidade particular da nova onda de expansão do modo de produção capitalista para distintas esferas da vida social. Essas diferenças aparecerão tanto nas novas requisições à prática pedagógica cotidiana como na organização formal do sistema, que já não se mantém tão integrado em razão de sua estruturação nos níveis municipais, estaduais e federal, que tendem a acirrar as desigualdades sociais através das desigualdades educacionais. A pluralidade de discursos ideologicamente produzidos para tentar lhe conferir uma aparente unidade, acaba encobrando o que subjaz de fato na “incessante” busca pela “qualidade” da educação ao longo dos últimos 30 anos.

As altas taxas de repetência e evasão demonstram ao longo dos anos que os alunos que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender ou não conseguem permanecer, conforme já sinalizavam Cunha (1994) e Demo (1993) em seus estudos sobre a educação pública nos anos de 1980. A não aprendizagem e o abandono da escola explicam o progressivo afunilamento que constitui a chamada “pirâmide educacional”. Contudo, o agravamento da miséria e a luta pela sobrevivência tomam um vulto cada vez maior na justificação tanto da perda de atrativo social da escola quanto da dimensão que o sistema educacional, com o acirramento de seus problemas estruturais, toma no processo de exclusão social que vem tipificando a agudização das desigualdades sociais no Brasil. Ao longo dos anos de 1980, uma grande parte da população formada por operários, trabalhadores rurais e trabalhadores do mercado informal que antes cumpria certos níveis

da escolaridade básica, vinham sendo expulsa da escola muito cedo para lutar pela sua sobrevivência. (SAVIANI, 1982)

A combinação de processos de ampliação das condições de acesso à educação escolarizada e de enfrentamento da evasão geraram ao longo dos anos de 1980 um esforço empreendido pelos governos estaduais, majoritariamente, de construção de uma escola pública que atendesse às demandas das classes populares. No caso do estado do Rio de Janeiro, essa tendência se expressou na formulação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) na gestão do então governador Leonel Brizola do Partido Democrático Trabalhista (PDT), sob a liderança de Darcy Ribeiro, no período compreendido entre 1983 e 1987 e depois entre 1991 e 1994. Esse projeto previa a organização de uma escola pública de “qualidade”, expressa, sobretudo, num projeto arquitetônico inovador feito por Oscar Niemayer que daria “aos pobres uma escola de rico” – expressão muito difundida na época –, mas também na organização de uma proposta de escola integral articulando em seu interior serviços de saúde, culturais e assistenciais que impactassem na maior permanência na escola e na educação ao longo dos anos.

Contudo, tratou-se de uma política de caráter governamental que logo foi interrompida no Governo Moreira Franco do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), nos anos compreendidos entre 1987 e 1991, e que a partir do governo Marcello Alencar (1995-1999) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) entrou em franco declínio. Em relação ao Governo Moreira Franco há de se destacar um tipo de privatização da educação pública que se apoiou na expansão de vagas da rede através da transferência de recursos do fundo público para as escolas particularidades. Essa tendência privatizante da ampliação do acesso na rede estadual pública, assim como as idas e vindas das políticas de governo para a educação pública no estado do Rio de Janeiro foi objeto de um brilhante ensaio de Luiz Antonio Cunha denominado “Zig Zag no 1º grau: o Rio de Janeiro nos anos 80” (1994).

É na gestão do PSDB que a educação pública no Estado do Rio de Janeiro começa a adotar as premissas da “qualidade total” oriunda do processo de reestruturação produtiva para o campo da gestão da política pública de educação. Trata-se de um percurso no qual a política educacional começa

a ser pensada nos marcos da “Reforma Gerencial do Estado” do Governo Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB, em seu primeiro mandato presidencial (1995-1999).

Nos governos de Antony Garotinho, inicialmente eleito pelo PDT e depois migrando para o Partido Socialista Brasileiro (PSB), (1999-2002); Benedita da Silva, vice-governadora na chapa com Antony Garotinho, vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e que assumiu o governo período compreendido entre 2002 e 2003 diante da desincompatibilização do governador para concorrer às eleições presidenciais de 2002; e de Rosinha Garotinho (2003-2007), eleita pelo PSB e que no percurso do mandato migrou para o PMDB, a política de educação oscilou entre o discurso de retomada dos CIEPs e a aproximação com os programas assistenciais e de apoio à permanência na educação escolarizada.

A partir de 2007, instalou-se um padrão de governança da educação que a subordinou inegavelmente à lógica gerencialista, primeiro nos dois períodos de governo de Sérgio Cabral (2007-2014), e em seguida no governo de Luiz Fernando Pezão e seu vice-governador Francisco Dornelles, no período compreendido entre 2014 e 2018. A preocupação central foi a de gerir a educação pública pela racionalidade da eficiência do mundo empresarial, o que levou a assumir na última gestão governamental a secretaria um ex-diretor da Companhia Estadual de Águas e Esgotos (CEDAE), uma das poucas empresas públicas superavitária do Estado.

Destarte, a política de educação no estado do Rio de Janeiro ao longo das últimas décadas transitou de um processo de expansão das ofertas educacionais de educação pública de cunho popular, passando pela aproximação das demais políticas sociais até a sua plena subordinação à razão neoliberal, aos ditames do gerencialismo, tanto na “readequação da relação entre oferta e demanda” participando das estratégias contemporâneas de fechamentos das escolas estaduais de ensino médio.

Expansão desigual do acesso à educação

Partimos da compreensão de que prevaleceu no Brasil, ao longo da história, muito mais um processo de escolarização que experimentou ciclos

desiguais de expansão do que de consolidação de uma escola pública que tenha se universalizado como instância socializadora moderna. Uma escolarização que se tornou obrigatória e, por consequência, gratuita, mas também demandária de processos especializados de controle e convencimento em torno da presença das frações da classe trabalhadora. Um direito construído quase que às avessas, como é típico de uma formação social cuja burguesia, elitista e autocrática, produz diferenciações substantivas nas formas de acesso à cultura, ao conhecimento e à tecnologia.

O acesso à educação escolarizada de forma universal nunca se configurou num efetivo exercício de cidadania entre nós brasileiros, ao contrário, se constituiu em objeto de luta pelo reconhecimento de uma cidadania que não se solidificou como um apriorismo da vida social, mas como pauta de uma agenda política com enormes custos sociais e determinada pela inserção no mundo do trabalho. As lembranças de uma escola pública de qualidade não podem ser tomadas, portanto, nem como reminiscências amplamente compartilhadas e tão pouco como uma miragem social. Apenas revelam tempos históricos em que a expansão da educação nos centros urbanos forjou uma experiência vivida apenas por determinados segmentos da classe trabalhadora. E ainda que não tenha se tornado uma referência universal, habita os discursos desqualificadores da escola pública que se ampliaram a partir dos anos 1980, alcançando parcelas populares que na dinâmica particular da educação e das políticas públicas começavam a ser integradas no circuito restrito de bens e serviços públicos ofertados pelo Estado.

Essa expansão da escolarização pública, capitaneada em grande parte pelos governos estaduais, representou um marco importante na convergência de compreensões e ações que transformaram a ideia de que o que é público é para os pobres. A ampliação se deu para menos conforme nos alerta Eveline Algebaile (2009), visto que o alargamento das estatísticas governamentais se consolidava com um forte projeto de construção de escolas e aumento da oferta de vagas, mas não necessariamente de ampliação dos horizontes e das práticas pedagógicas. Construções físicas desprovidas de sua principal substância: condições de trabalho e professores qualificados. A escola pública experimentava, portanto, um ciclo de expansão que, até hoje, se sustenta num largo processo de proletarização do professorado.

E que hoje encontra-se também subsumido às tendências de precarização do trabalho dos tempos de uberização da vida social, conforme revela os estudos de Amanda Moreira da Silva (2018) sobre a realidade dos professores fluminenses.

A escola ainda representa na sociedade contemporânea um circuito necessário aos processos de socialização. Não se trata apenas de reconhecer hierarquias articuladas geracional e socialmente que interpõem família, escola e trabalho às experiências da infância, da juventude e de preparação para a vida adulta. Estamos falando de uma instituição que adquiriu certa capilaridade em termos territoriais e que alcança setores e sujeitos sociais onde nenhuma outra política pública conseguiu penetrar. Mas que se encontra solitária em diversos espaços e contextos, restringindo suas contribuições para a fecundação de práticas combativas das desigualdades sociais; aquelas que para além de seu nítido componente de classe, também se esmeram a partir das artimanhas burocráticas que capturam a infância e juventude, assim como das hierarquias internalizadas pelas relações de gênero e geracionais.

Falamos, por isso, de um espaço de convívio, de proteção social, que num país que restringiu sua concepção de seguridade social, cumpre contraditoriamente com certas funções de cuidado e formação humana. Tratamos, em suma, de uma instituição que temporalmente ocupa horas do dia e anos da vida bastante significativos da população. Uma instituição que educa o trabalhador para o tempo de trabalho e de não trabalho, regulando seu tempo de ainda não trabalhador. Uma instituição singular na função de organização social das aspirações e dos lugares que cada vez mais parecem pertencer a um tempo cuja produção não nos pertence.

Não nos enganemos com a funcionalidade do descaso com a escola pública e nem com a estética mercantil dos espaços de tráfico de conhecimento. Não tratamos da escola idealizada, mas da escola real em pleno processo de subordinação das relações sociais à sociabilidade destrutiva de uma sociedade movida pela acumulação incessante, conforme nos diz Mészáros (2002, 2005). A escola pública opera com uma nova relação tempo-espaço, meritocrática, estimulada por bonificações e premiações, mas também reprodutora de sanções que se disfarçam sobre as práticas de controle social que visam “assegurar” direitos, aprendizagens e posturas proativas.

Os projetos pedagógicos formulados a partir de perspectivas empreendedoras, voltados para a empregabilidade e alicerçados no reconhecimento e valorização das competências penetram o cotidiano da escola sem que os professores tenham tempo de respirar, alçando seus processos de trabalho a um grande esforço individual e coletivo de alcance de metas e cumprimento de parâmetros, sangrando sua autonomia a ponto de organizar uma educação anêmica. Saem cada vez mais de um leque de institutos, fundações e empresas cujo negócio não é educar, mas que transformam a educação num grande negócio.

Não podemos perder de vista que nela também estão os desejos e as ações que insurgem dos sujeitos que ousam criar e não apenas repetir, dos que buscam conviver e não apenas ser integrados, dos que se educam na construção coletiva apesar do desânimo soar pessoal. Por isso, cabe-nos sempre a indagação: de qual construção coletiva partilhamos na escola? E para buscarmos formas de responder a esta indagação não podemos deixar de reconhecer que tais traços históricos são produtos da ação dos sujeitos sociais, das classes em suas metamorfoses e mudanças. Não são frutos do acaso. A escola, deste ponto de vista, não irá mudar em decorrência de um movimento apenas interno e tão pouco como resultado das ações externas que sobre elas incidem. As contradições que atravessam a educação e a escola são socialmente produzidas. São coletivamente construídas na dinâmica das classes, das relações na sociedade civil e no âmbito do Estado.

Um dos desafios presentes nesse processo é o necessário exame das relações da escola com as demais instituições sociais, com as políticas públicas, com a cidade. A territorialização da escola, neste caso, significa uma radical mudança das relações de pertencimento da escola à cidade, ao bairro, à localidade. Algo que não se esgota nas formas de gestão dos equipamentos públicos, nos processos de municipalização da educação e de relacionamento família-escola, pois deve atingir um novo patamar de compreensão da esfera pública, na qual a escola cumpre uma função política e pedagógica decisiva enquanto instituição social mediadora de processos que ampliem o acesso à cultura e ao conhecimento de nosso tempo em sentido pleno.

A realidade fluminense e a inserção de assistentes sociais

Uma das funções do sistema escolar é reproduzir as relações de produção e as condições de reprodução do próprio sistema produtivo, isto é, assegurar tanto um padrão técnico e comportamental que se ajuste aos vários níveis hierárquicos da indústria – do operário ao gerente-, como também as qualificações técnico-educacionais mínimas para os vários patamares que a esfera da reprodução exige. Estão incluídas aí tanto as formas de trabalho especializadas como as de baixa qualificação, assim como a força de trabalho que compõe o Exército de Reserva e aquela que vai desempenhar as funções mais degradadas em nossa sociedade e que recebem justamente as largas camadas da população que mal conclui as primeiras séries do ciclo básico. Logo, visualizamos o processo educativo como um mecanismo de reprodução e demarcação das diferentes ocupações sociais, ou seja, o trabalho físico fica reservado as classes menos favorecidas e as atividades intelectuais são de direito das classes mais favorecidas. É a chamada divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Há também no âmbito deste processo de reprodução a produção do fracasso escolar, uma perversa e estruturante lógica de exclusão social. Assim, crianças e jovens das camadas mais pobres da classe trabalhadora são, em sua maioria, excluídos da escola, sem qualquer qualificação ou diploma. Praticamente a única lição que os anos na escola lhes ensinam é a de considerarem a si mesmos como inferiores aos outros, aos que tiveram “sucesso”. Estratégias governamentais como a implementação de programas e ações assistenciais tornam-se de suma relevância para o enfrentamento de problemas de acesso e permanência do alunado na rede de ensino.

A política pública de educação no Estado do Rio de Janeiro apresenta um percurso, a partir dos anos de 1990, plenamente articulada à lógica neoliberal. Em que pese a emergência emblemática dos projetos de educação pública de cunho popular expressos na proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) nos anos 1980, a ampliação do acesso à educação pública foi paulatinamente adotando os discursos de adesão à qualidade total e aos ditames do gerencialismo, com fortes marcas de uma inflexão do que é público para a esfera privada empresarial ou não governamental.

O estado do Rio de Janeiro, localizado na Região Sudeste do Brasil, tem uma extensão territorial de apenas 43.696 Km² para uma população estimada hoje em torno de 17.333.639 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Possui 92 municípios divididos em oito regiões: Metropolitana, Serrana, Médio Vale do Paraíba, Centro-Sul Fluminense, das Baixadas Litorâneas, Norte Fluminense, Noroeste Fluminense e da Costa Verde.

Tabela 1 – Matrícula inicial da educação básica no estado do Rio de Janeiro em 2019

UNIDADES DA FEDERAÇÃO MUNICÍPIOS DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULA INICIAL											
	ENSINO REGULAR										EJA	
	EDUCAÇÃO INFANTIL				ENSINO FUNDAMENTAL				MÉDIO		EJA PRESENCIAL	
	CRECHE		PRÉ-ESCOLA		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS					
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
RIO DE JANEIRO												
Estadual Urbana	69	16	188	32	1.331	0	148.161	1.397	362.389	51.625	5.546	68.004
Estadual Rural	0	0	0	0	67	0	7.602	0	12.012	1.549	54	2.054
Municipal Urbana	49.508	89.954	181.361	31.916	548.408	106.349	346.300	61.782	3.123	495	80.916	218
Municipal Rural	5.144	5.681	19.031	2.273	55.905	4.910	25.166	1.483	0	0	3.613	0
Estadual e Municipal	54.721	95.651	200.580	34.221	605.711	111.259	527.229	64.662	377.524	53.669	90.129	70.276

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2019 – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (INEP).

Conforme observamos na Tabela 1 a tendência das ofertas educacionais concentra-se na esfera municipal com nítido processo de urbanização. O processo de descentralização da educação básica acabou se transformando num processo de municipalização que relegou à educação estadual a um patamar regressivo. Em sentido oposto, várias foram as experiências no campo municipal com inovações advindas de uma reorientação dos fluxos de investimento no setor a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). E no caso fluminense a partir da destinação dos recursos advindos dos royalties do petróleo, cuja distribuição depende de uma base cálculo que varia de acordo com a localização do município em relação às suas projeções ortogonais nas plataformas continentais, o que impacta numa

distribuição bastante desigual. Ao tratar das rendas petrolíferas entre os municípios fluminenses em 2018, o Relatório Técnico elaborado pelo Centro de Pesquisa do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro destaca:

i) A distribuição das Rendas Petrolíferas entre os Municípios Fluminenses é marcada por uma elevada amplitude, variando entre o mínimo de R\$ 7,6 milhões (Laje do Muriaé, Macuco, São José de Ubá, Varre-Sai e São Sebastião do Alto) e o valor máximo de R\$ 1,4 bilhão (Maricá); ii) As Rendas Petrolíferas bilionárias distribuídas ao Município de Maricá, bem como ao Município de Niterói, devem-se à produção de petróleo do Campo de Lula (maior produtor do país), localizado no interior das projeções ortogonais destes municípios na plataforma continental. iii) Os impactos da distribuição das Rendas Petrolíferas sobre os orçamentos municipais, conseqüentemente, evidenciam também grande amplitude: no limite inferior, o Município de São Gonçalo, com população de 1,08 milhão de habitantes, foi beneficiado com Rendas Petrolíferas no patamar de R\$ 20/habitante; no extremo oposto, o Município de Maricá, com população de 158 mil habitantes, recebeu Rendas Petrolíferas equivalente a R\$ 9 mil/habitante – uma diferença de 450 vezes [$450 = 9.000 \text{ (Maricá)} / 20 \text{ (São Gonçalo)}$]; iv) O Grau de Dependência⁶ das receitas orçamentárias municipais em relação às Rendas Petrolíferas, da mesma forma, expressam situações bastante díspares: a. no limite inferior, as Rendas Petrolíferas correspondem apenas a 1,4% do total das Receitas Orçamentárias do Município do Rio de Janeiro, refletindo, claramente, a importância das demais receitas da capital; b. Maricá, no limite oposto, tem suas receitas orçamentárias dependente em 71,5% das Rendas Petrolíferas; v) Tomados em conjunto, os Municípios Fluminenses recebem Rendas Petrolíferas da ordem de R\$ 390/habitante, com Receitas Orçamentárias Totais da ordem de R\$ 3.320/habitante. (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 1)

Além da determinação financeira, o investimento na área de educação nos municípios fluminenses decorre do cenário político, ou seja, da correlação de forças que favorecem a elaboração de projetos educacionais alicerçados mais sintonizados ao campo democrático-popular. A combinação desses traços, no entanto, não incidiu em uma inserção homogênea de assistentes sociais nesta política.

Ao longo dos últimos anos mapeamos a inserção de assistentes sócias na área de educação nos seguintes municípios fluminense: Rio de Janeiro, Niterói, Campos dos Goytacazes, Macaé, Quissamã, São Francisco de Itabapoana, Santo Antonio de Pádua, Rio das Ostras, Carapebus, Natividade, São Fidelis e São João da Barra. A partir de 2013, também se inserem assistentes sociais na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, ainda que tenham sido concursadas para o cargo de Analista Executivo – Perfil Assistente Social.

O que se observa é que a iniciativa municipal imprime à política educacional cada vez mais um nítido sentido de política de governo ao invés de estado. A presença de assistentes sociais se concentra em duas grandes cidades da região metropolitana, Rio de Janeiro e Niterói, enquanto experimenta um crescimento muito desigual no norte e noroeste fluminense. Ao longo do processo de investigação dessas experiências, ainda não concluído, observamos algumas tendências importantes que destacamos a seguir:

1 – Há um processo descontínuo na forma de inserção, embora a maioria se dê mediante a realização de concursos públicos, estes não tendem a recompor os quadros profissionais. Assim a realização desses concursos concentra-se em início dos anos de 1990, meados dos anos 2000 e depois somente a partir de meados dos anos de 2010.

2 – O percurso dessas experiências tem também fluxos descontínuos. Municípios com mais tempo de atuação de assistentes sociais na política de educação como Rio de Janeiro (2007), Niterói (2003), Campos dos Goytacazes (1997) e Quissamã (1992) enfrentaram oscilações significativas no tocante aos padrões de organização de suas atividades. Concorre para esse fator não apenas as alternâncias de governo e de gestão que, conforme abordamos, produziram descompassos importantes na dinâmica da política educacional fluminense, como também as fortes pressões para deslocamentos dos/as assistentes sociais para a política de assistência social, a eleição de programas institucionais prioritários que afirmam a sobreposição da lógica programática sobre a de serviços contínuos e, por último, mas não menos importante, a dificuldade das equipes em formularem um projeto profissional que consolidasse o modo de conceber e atuar no âmbito da educação pública municipal.

3 – Em relação ao trabalho realizado pelas/os assistentes sociais sobressai nesse amplo e diferenciado espectro de inserções a requisição para atuar com as famílias, com situações que implicam a violação de direitos, a articulação com a rede intersetorial ou com as demais políticas públicas setoriais, com os órgãos que compõem o sistema de garantia de direitos e, sobretudo, como programas e projetos voltados para o enfrentamento da evasão escolar e da chamada “infrequência” à escola.

4 – Destaca-se a ausência de unidade no que diz respeito à atuação em equipe: ora restrita aos assistentes sociais, ora composta também por professores, pedagogos e psicólogos. Evidenciando uma divisão social e técnica do trabalho ainda não consolidada na educação pública municipal, na qual a presença de outros profissionais para além do professor, não goza de clara identificação e validação por parte de gestores e mesmo profissionais desta política pública.

5 – Ao longo da consolidação das práticas gerencialistas observamos também tendências de deslocamento do trabalho de assistentes sociais para a esfera da gestão e/ou de atuação junto aos professores, como forma de “apoiar e subsidiar” uma formação mais ampliada acerca das dificuldades decorrentes do baixo rendimento dos alunos nos processos de avaliação instituídos pelo Ministério da Educação.

6 – A adesão a projetos disseminados ou coordenados por fundações, organismos internacionais também se expressa como uma componente da subordinação da ação profissional às novas racionalidades da gestão da política de educação na esfera municipal. Nesse caso, muitos dos elementos pedagógicos, conceituais e metodológicos inclusos nessas propostas não se traduziram pela imediata absorção profissional, ao contrário, se constituíram em campos de tensão, confronto e identificação de necessidades de capacitação como forma de obstar a simples implementação daquelas propostas.

7 – Atuação não regular nas esferas de controle social no campo da educação. Assim como esparsas e não regulares formas de atuação junto aos movimentos sociais.

O trabalho de assistentes sociais na política de educação não encerra uma mera objetivação dos valores e fundamentos profissionais apropria-

dos ao longo de uma formação generalista, mas envolve o estabelecimento de mediações que consideram as particularidades desta política e, sobretudo, das determinações que incidem sobre a sua realização numa escala municipal. Somente dessa forma, considerando as mediações produzidas intelectualmente e operadas no campo das estratégias profissionais é que conseguiremos reproduzir no campo da investigação o que de fato tem se caracterizado como o trabalho de assistentes sociais na área de educação. Algo com o qual nos aproximamos nas atividades de investigação mediadas pela extensão universitária, processos de assessoria e educação permanente, mas que foram aqui apenas alinhavadas, sem o propósito de esgotá-las.

Considerações finais

Os processos institucionais de participação e controle social que as políticas públicas ensejam a partir de um novo escopo de organização do Estado e da sociedade civil informam que o caminho de construção e ampliação da esfera pública foi deflagrado, mas tem muito por ser trilhado. A abertura de novos flancos de experimentação de uma democracia centrada no reconhecimento da autonomia dos sujeitos coletivos e de participação direta na formulação de respostas sociais aos problemas de nosso tempo ainda é uma mistura de desejo e concretização provisória que há pouco ganhou as ruas do país. E que tem nítidos limites nos marcos institucionais e na dinâmica cultural do tempo presente, no qual a hegemonia financeira e a exploração do trabalho encontram forte sustentação no esvaziamento da esfera política. Essa democracia mais radical e menos viciada pelos processos institucionalizados de alternância do poder não se aprende na escola, mas não existe e não se expande sem o fortalecimento de uma escola efetivamente pública. Ou seja, se sustenta na universalização do acesso e da permanência à educação escolarizada e não na ampliação de uma escola pobre para os pobres.

A mudança estética que a educação pública requer em sua construção histórica não se reduz à sua arquitetura, como insistem distintos e “sabidos” gestores. A estética do público tem um forte apelo ao que é universal, ao que é plural e ao que é democrático e não se limita aos

jargões da gestão eficiente do estado sob a marca do gerencialismo. A construção desse tipo de escola tem sido uma tarefa coletiva que vem sendo assumida por diferentes sujeitos sociais, tais como: sindicatos, professores, movimentos sociais, estudantes, famílias e trabalhadores, dentre os quais nos situamos como assistentes sociais. Não se trata de uma novidade, mas de um processo em permanente tensão e movimento, que caminha no âmbito das lutas sociais com seus infinitos recuos e esperançosos avanços. Mas que esbarra nas recorrentes investidas que as elites, em seus mais distintos segmentos, formulam sobre a educação, subsumindo-a aos imperativos da sociabilidade burguesa, à necessidade de ampliação irrefreável da acumulação do capital. Um campo de luta do qual as/os assistentes sociais têm participado.

Referências

- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2009.
- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, DF, 2020.
- CUNHA, L. A. Zig Zag no 10. grau: o Rio de Janeiro nos anos 80. *Revista do Rio de Janeiro-UERJ*, Rio de Janeiro, ano II, n. 03, 1994.
- DAVID, H. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.
- FERRETTI, C. J. et al. (org.). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: LPP, 2018. p. 41-62.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Ministério Público. Centro de Pesquisas. *Distribuição das rendas petrolíferas entre os municípios fluminenses: impactos nos orçamentos municipais com a eventual mudança nas regras de distribuição*. Rio de Janeiro: CPMPRJ, 2019. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/540394/relatorio_rendas_petroliferas_mun_20200107.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, 1982.

SILVA, A. M. *A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O serviço social na política de educação da cidade do Rio de Janeiro: reflexões acerca da construção de um projeto profissional em um trabalho interdisciplinar

Ana Alice Sacramento, Alessandra Oliveira da Silva

Cynthia Boechat Chiste Gonzaga, Elaine Terra

Hélida Meneses de Oliveira, Ivanisi Souto Santos

Katilaine Santana, Marciane Farias

Thatiany Ribeiro

Introdução

Este texto tem por objetivo refletir sobre a experiência de assistentes sociais da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹ na construção de um projeto profissional que orientasse suas atuações no campo educacional. A necessidade de formulação de diretrizes teóricas e das estra-

¹ A CRE é responsável pelas políticas relacionadas às suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria. Desde 2015 existem 11 coordenadorias no município.

tégias de ação surge a partir das profissionais identificarem, dentro do trabalho interdisciplinar, arcabouço teórico que fundamente o trabalho do serviço social na política de educação. Desta forma, entendemos a premissa do amadurecimento do diálogo com os profissionais dessa política, a despeito das disciplinas diferenciadas que se tangenciam.

É fundamental destacarmos, inicialmente, que a atuação dos assistentes sociais na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro iniciou-se em 2007 com a criação da Rede de Proteção ao Educando (RPE) e desde 2010, através do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas (PROINAPE). É interessante ressaltar que naqueles primeiros três anos nossa lotação se deu na Secretaria Municipal de Assistência Social² (SMAS) e a aproximação com a rede, profissionais e estabelecimentos da área de educação era mediada pela forte concepção de “implementação da política de assistência social, a partir daquela secretaria junto às demais políticas sociais setoriais”, fato corroborado em grande parte pela estruturação do Sistema Municipal de Assistência Social (SIMAS),³ responsável pela lotação e coordenação da distribuição de todos os assistentes sociais na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Para efeito desta reflexão não nos ateremos ao período referente à RPE, privilegiando o período de trabalho no qual nos vinculamos ao PROINAPE, em razão de estarmos, neste sentido, mais diretamente associadas à política de educação municipal da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente ao Núcleo Interdisciplinar de Apoio (NIAP) às unidades escolares, órgão vinculado à Coordenadoria de Educação (CED) oriunda da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SME). O NIAP tem como “missão” o apoio às escolas da Rede Pública Municipal, por meio de ações “interdisciplinares, na condução e recondução dos planos educacionais com vista à manutenção e melhoria das relações de ensino/aprendiza-

2 Em 2013 a SMAS passou a se designar Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS).

3 Lei nº 3.343/2001, institui o Sistema de assistência Social, SIMAS que fornece, dentre outras, a seguinte providência: Art. 1º. fica instituído o Sistema Municipal de Assistência Social cuja centralidade matricial será exercida pela SMDS.

Parágrafo único. A função de Agente do Sistema, referido no “caput” deste artigo caberá aos Assistentes Sociais, servidores municipais.

gem”. O NIAP é composto por uma diretora, uma assistente e uma equipe de articuladores⁴ que mediam o trabalho entre este núcleo e as equipes interdisciplinares,⁵ organizando o trabalho em cada uma das 11 CRE nas quais se localizam administrativa e territorialmente toda a rede municipal de educação pela cidade.

O NIAP realiza várias ações, tais como Rede de Estratégias Diferenciadas em Educação (REDE); Projeto História, memória e cultura; Centros de Estudos e Práticas de Trabalho (CEPTs); e Grupos de Trabalho (GTs). Dentre elas insere-se o próprio PROINAPE, cuja finalidade é

Trabalhar os processos e relações socioinstitucionais, familiares e comunitários, além do fortalecimento da rede de cuidados através de parcerias, a partir de uma abordagem integrada e interdisciplinar, em conjunto com os diversos atores que compõe o universo escolar que favoreça o processo ensino-aprendizagem. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3)

O trabalho do PROINAPE é desenvolvido nas 11 CREs e no caso da 8ª CRE ele está vinculado à Gerência de Educação (GED). Todo trabalho é planejado anualmente a partir do documento norteador elaborado pelo NIAP, com base na sistematização do trabalho das próprias equipes. Isso ocorre em todas as 11 áreas a partir da elaboração de um plano de ação por cada uma das equipes, de acordo com a realidade de cada CRE. Posteriormente, na 8ª CRE, onde estamos lotadas, a equipe se divide em miniequipes, compostas por assistentes sociais, professores e psicólogos. Desse modo, as ações se estruturam por frentes de trabalho, construindo seus planos es-

4 Os articuladores são profissionais da educação, oriundos ou não do PROINAPE, que exercem a função de acompanhamento das equipes nas suas áreas regionais de atuação. Estabelecem, ainda, a intermediação entre NIAP e PROINAPE, como representante da equipe e, quando necessário, entre CRE e PROINAPE. Cabe ressaltar que a ação exercida pelo orientador não possui caráter administrativo.

5 1ª CRE: 12 assistentes sociais, 8 psicólogos e 6 professores; 2ª CRE: 8 assistentes sociais, 12 psicólogos e 6 professores; 3ª CRE: 5 assistentes sociais, 5 psicólogos e 4 professores; 4ª CRE: 9 assistentes sociais, 6 psicólogos e 3 professores; 5ª CRE: 9 assistentes sociais, 7 psicólogos e 4 professores; 6ª CRE: 5 assistentes sociais, 4 psicólogos e 2 professores; 7ª CRE: 12 assistentes sociais, 10 psicólogos e 7 professores; 8ª CRE: 11 assistentes sociais, 8 psicólogos e 8 professores; 9ª CRE: 3 assistentes sociais, 6 psicólogos e 2 professores; 10ª CRE: 2 assistentes sociais, 6 psicólogos e 1 professor; 11ª CRE: 3 assistentes sociais, 2 psicólogos e 1 professor.

pecíficos a partir das demandas apresentadas pelas escolas, pela GED e pela CRE, analisando dentre os problemas elencados aquilo que de fato irá se tornar objeto de trabalho. É importante dizer que o trabalho se realiza com relativa autonomia, uma vez que algumas solicitações atravessam a atuação anteriormente pensada e planejada.

Cabe dizer que a 8ª CRE é composta por 20 polos⁶ numa região que vai do bairro de Deodoro a Santíssimo, divididas em 139 escolas, 22 creches, sete creches conveniadas, duas bibliotecas, um polo voltado para o trabalho e 22 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs). A 8ª CRE está inserida na Área Programática 5.1 que compreende duas Regiões Administrativas: RA XXXII e RA XVII. A RA XXXII – Realengo – é composta pelos bairros de Deodoro, Magalhães Bastos, Realengo, Jardim Sulacap e Vila Militar e possui uma população de 339.278 habitantes. Já a RA XVII – Grande Bangu – abrange os bairros de Bangu, Gericinó, Padre Miguel, Santíssimo e Senador Camará e possui uma população de 488.645 habitantes. Trata-se da CRE com o maior número de instituições educacionais no município do Rio de Janeiro.

Nossa indagação central se movimenta entorno da natureza do trabalho interdisciplinar, ou seja, qual seria a importância de se construir um projeto profissional para os assistentes sociais da 8ª CRE diante de uma lógica de organização do trabalho coletivo no PROINAPE prevalentemente interdisciplinar, ainda que muitas vezes, não ultrapasse a dimensão multidisciplinar?

Complementa essa indagação o fato de que não nos referimos a um trabalho carente de instrumentais e processos de planejamento, ao contrário, uma das marcas da dinâmica do PROINAPE tem sido exatamente a de produzirmos, com regularidade, processos de planejamento conjuntos com os demais profissionais. No entanto, reconhecemos que, mesmo sem a intenção de superar o trabalho interdisciplinar, mas visando em certa medida fortalecê-lo, precisamos refletir sobre o trabalho do assistente social na política de educação. Nessa direção, a construção do projeto tomou um lugar de destaque dentre os desafios que a equipe passou a enfrentar.

6 Território onde a coordenadoria atua.

Julgamos necessária a construção de um projeto profissional de trabalho, a fim de que possamos identificar, a partir da análise dos temas centrais presentes na realidade da rede municipal, aquilo que requer a intervenção do assistente social e como iremos responder a essas demandas. Entendemos que o projeto, como instrumento de planejamento, permite que o profissional tenha clareza de seus objetivos e tenha a capacidade de não se limitar apenas as demandas institucionais, das quais não se pode fugir, mas que se possa ir além. Quais as respostas serão dadas às demandas institucionais? De forma elas estão relacionadas às necessidades dos sujeitos que atuam no cotidiano escolar? Como as estratégias profissionais levantadas pela equipe da 8ª CRE serão fortalecidas? Como enfrentar os pedidos de “disciplinamento, controle e adequação” que demarcam as principais requisições para a equipe do PROINAPE?

Destarte, destacamos a importância de se aprofundar no estudo e conhecimento de nosso objeto de intervenção, que se estabelece na Política de Educação, tendo em vista que para além da efetivação do trabalho é necessário uma construção conjunta entre profissionais e a própria gestão, a fim de que as produções até então realizadas amadureçam e se constituam com solidez.

Nesta direção, a equipe de serviço social do PROINAPE da 8ª CRE elaborou uma proposta de cooperação técnica para sistematizar seu trabalho, articulada ao propósito de promover uma formação continuada em serviço, a ser realizada em articulação com o Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A cooperação técnica teve início em meados de 2013 sob a orientação do Prof. Ney com a intenção de elaboração de um plano de sistematização das experiências de cada miniequipe que culminaria com a elaboração de um projeto profissional do serviço social daquela CRE. Ao longo da construção dos planos de sistematização de cada uma das experiências, observamos que nos faltava fundamentação teórica mais consistente para pesar as particularidades do trabalho do assistente social na área de educação. Em especial no tocante

ao debate sobre a própria política de educação.⁷ Destarte, foi-nos orientada a leitura de diversas produções da área de Educação que nos ajudaram a delinear o referencial teórico da equipe e após essa fase inicial a eleição da concepção de Educação a ser adotada pelo serviço social 8^a CRE.

Reflexões acerca da construção de um projeto profissional em um trabalho interdisciplinar

Como no PROINAPE se estrutura um processo de trabalho coletivo, cujo sistema cooperativo se dá a partir de uma equipe e de uma lógica interdisciplinar, logo identificamos que muitos dos pressupostos que passam a orientar o trabalho são construídos a partir da agregação de referenciais teóricos distintos uma vez que envolve diferentes profissões. Resultam assim, do esforço coletivo de planejamento, sínteses teóricas que nem sempre são fáceis de serem incorporadas, negociadas e encaminhadas. Por outro lado, observamos ao longo de todo processo de sistematização desenvolvido a partir da cooperação técnica, que muitas das referências de nosso trabalho advinham de elaborações oriundas da própria política educacional, de seus intelectuais orgânicos coletivos, como as agências multilaterais, ou de reflexões sobre aspectos muito especializados da própria educação. Daí a necessidade de buscarmos as particularidades da inserção do serviço social na política de educação.

A equipe de serviço social vem travando, desde então, uma discussão acerca das bases teóricas que vão permear e orientar nossas ações profissionais no âmbito da política de educação. Nessas discussões, elegemos uma concepção de educação que tem como horizonte o processo de emancipação humana. Uma educação comprometida com os processos de formação humana pautados no reconhecimento da liberdade como valor central; no

7 Cabe ressaltar que a equipe também participou do curso de extensão “A política de Educação no Brasil e a inserção dos assistentes sociais”, ocorrido em 2014. Foi oferecido como atividade coletiva de estudo e pesquisa do GEPESE, coordenado pelo Ney Luiz Teixeira de Almeida do Departamento de Fundamentos Teórico-Práticos do Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UERJ. O curso pretendia oferecer uma experiência coletiva de investigação, articulando diferentes interesses em relação à sistematização e produção de conhecimentos sobre o trabalho do assistente social no âmbito da política de educação brasileira.

compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais e vinculando-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social. Para entendermos melhor a articulação entre educação e formação humana, vamos trazer as definições de Ivo Tonet (2020, p. 6):

Costuma-se dizer que a Educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de se ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isso seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido, de modo especial na escola, mas também fora dela.

Há segundo Tonet (2006), uma unidade dialética entre trabalho e educação, uma vez que partem de necessidades que se retroalimentam, apesar de possuírem funções sociais distintas. Destarte, não podemos concordar de forma imediata com a ideia da educação como “salvadora da pátria”, sem fazermos uma análise das variadas e desiguais formas de acesso à educação escolarizada. Essas formas estão intimamente ligadas a diferentes inserções no mundo do trabalho, que no limite, produzem escolas para os filhos de trabalhadores e escolas para os filhos da elite. Essas desigualdades refletem na inserção de cada classe no mercado de trabalho, ainda que o discurso seja de valorização de uma educação sobre bases democráticas, mas que na prática não se realizam. Porém, esse discurso também evidencia a contradição de que ao lado da reprodução dos lugares sociais há espaço para uma dimensão criativa da educação como possibilidade de avanços por parte da classe trabalhadora, inclusive por parte dos trabalhadores da educação.

Ao contrário do que ouvimos, de que a educação de qualidade superaria as desigualdades sociais, Gramsci (1982) aponta que nenhum projeto pedagógico por si só superaria essa questão. Mas também aposta na possibilidade, apesar do quadro acima, de uma educação revolucionária por parte dos professores, enquanto intelectuais do campo da cultura, mesmo atuando em contextos antagônicos e hegemônicos por uma pedagogia funcional às classes dominantes. Ele não restringe sua discussão ao determinismo

econômico, ele expande a educação como possibilidades de atrelar o projeto pedagógico ao projeto de sociedade unitária. A dimensão criativa da educação abre uma janela para se pensar, ainda que nesta realidade atual, caminhos para mudanças que nos aproximem da educação como processo de formação humana omnilateral, como pensada por Marx.

Para que seja possível a emancipação humana – caracterizada por homens livres e com acesso coletivo e universal ao processo de produção da riqueza material e conseqüentemente espiritual, vivendo numa comunidade humana – é necessária, outra forma de sociedade porque no sistema capitalista, a maioria é excluída dos bens materiais e espirituais. Esse sistema econômico proporciona uma formação humana alienada, o que vai radicalmente contra as ideias de formação humana que o autor coloca. E isso é possível porque o homem constrói sua própria essência, ele não nasce homem, ele se faz homem através do trabalho e como é uma construção social, sofre interferências de acordo com cada tempo histórico. O que derruba a ideia de uma educação e, conseqüentemente de uma escola, a-histórica, universal numa sociedade assentada em profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais.

A função social da escola, numa perspectiva historicamente emancipadora, deveria ser, segundo o autor, a de permitir às pessoas a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano. (TONET, 2006) Mas, essa educação defendida por Tonet, dentre outros, tem como norte a emancipação humana que na sociedade capitalista não é possível de ser alcançada. Sendo uma sociedade pautada na desigualdade, na exploração do homem por outro homem, a proposta de emancipação humana lhe é totalmente adversa.

Mészáros (2005) também defende uma educação voltada para o processo de emancipação humana e critica as mudanças realizadas até hoje no campo da educação burguesa porque, segundo ele, constituem reformas meramente formais, enquanto nos alerta o autor de que elas devem ser essenciais. Ele propõe uma educação para além dos limites impostos pelo capital, uma educação como “transcendência positiva” da auto alienação do trabalho.

[...] desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa ‘contra-internalização’ (ou contraconsciência) exige antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65)

Estamos diante do enorme desafio de pensar o lugar da educação numa sociedade de classes, visto que se trata de um campo de disputa de correntes antagônicas, de um lado os que defendem a educação como emancipação humana, mas que não se realiza nos marcos da sociabilidade burguesa, e, de outro, aqueles que traçam a partir da tese do capital humano e social políticas e programas que enfatizam, ideologicamente, o papel da educação como solução para o enfrentamento da pobreza e acesso ao emprego precário e incerto.

A teoria do capital humano foi formulada pelo professor de Economia da Universidade de Chicago, Theodoro Schultz, que relacionava a elevação da educação escolarizada com o aumento de produtividade. Assim, o trabalhador, ao mesmo tempo, que valoriza a si mesmo, também estaria valorizando o mercado reforçando a educação como valor de troca. A diferença salarial, para ele, é explicada pelas habilidades, competências e investimentos pessoais que cada trabalhador faz, desconsiderando as diferenças de classe, deslocando o papel do Estado na garantia de emprego e ressaltando a educação como estratégia de individualização dessas questões.

A tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque ‘escolheram’ a não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou porque os países colonizados e de capitalismo dependente e os filhos da classe trabalhadora não alcançam níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade porque são mantidos na pobreza por relações de dominação e exploração pelas classes detentoras do capital? (FRIGOTTO, 2013, p. 6)

No Brasil, a teoria do capital humano teve sua primeira expressão na reforma da educação no período militar (1970-1990) cujas alterações previstas na Lei nº 5.992/71 foram inspiradas nessa teoria que previa a profissionalização compulsória na educação básica. A 2ª grande influência na política de educação acontece nos anos 1990 quando os organismos internacionais investiram na formação de intelectuais que difundissem a teoria do capital humano no Brasil, como Paulo Renato de Souza, Claudia Costin, João Batista de Oliveira, Maria Helena Guimarães e Guiomar Namó de Mello. É a partir de suas atuações no aparato estatal que serão promovidas reformas educacionais ajustando a política de educação às novas exigências do capital, acirrando os vínculos entre educação e mercado.

Os rebatimentos dessa política educacional neoliberal ganham materialidade através de mecanismos usados, por exemplo, pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, que promove a competitividade entre os profissionais com o 14º salário. O recebimento do 14º salário está atrelado à avaliação de desempenho da escola de acordo com sua produtividade, utilizando metodologias que reforçam a tendência de mercantilização da educação.

Desde o primeiro ano da gestão do prefeito Eduardo Paes e da secretária municipal de educação, Cláudia Costin, começaram a ser implementados os projetos intervencionistas. O primeiro projeto, chamado “Realfa”, visava as crianças que já no Fundamental II⁸ ainda não sabiam ler e escrever. Tal projeto já iniciava a prática do professor polivalente, ou seja, um especialista de disciplina que daria “todas as matérias”. Em seguida surge o “Acelera”, cujo público alvo eram as crianças de oitavo ano que estavam “fora da faixa etária”.⁹ Nesse projeto, os jovens cursariam o oitavo e o nono anos juntos. Em 2013, surge o último projeto, voltado para as crianças de sétimo ano. Todos os repetentes seriam enviados para uma classe especial, o projeto chamado “Nenhum Jovem a Menos”, no qual cursariam múltiplas séries em um ano, com vistas a não “se atrasarem”.

8 Período que abrange do 6º ao 9º anos.

9 Refere-se aos alunos que possuísem defasagem de série e idade. Isto é, a idade seria maior da prevista para a série cursada

Um dos pontos adotados pela secretaria refere-se ao Pacto pela Educação¹⁰, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), e estabelece três metas: toda criança ao final do 1º ano deve ser capaz de ler um texto adequado a sua faixa etária; ao final do 3º ano os alunos devem estar com a alfabetização consolidada; e toda a criança da Educação Infantil deverá estar imersa em um ambiente letrado, começado o processo de alfabetização. Na prática, as ações possuem finalidades nítidas, que se referem ao atingimento dos índices de avaliação da educação – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais índices levam em consideração, principalmente, os conceitos em Português e Matemática, enfim, é direcionado para o objetivo principal que é alfabetizar, privilegiando as referidas disciplinas.

Todos esses projetos têm inúmeras nuances e questões, mas pode-se ressaltar duas: primeira, o professor polivalente perde sua capacidade de elaborar e selecionar o material didático que quer usar – os mesmos são fornecidos pela Fundação Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho – e não pode fazer as avaliações de seus alunos, que vem verticalmente elaboradas pela secretaria de educação/fundações; segunda, esses alunos, pertencentes às turmas de projeto, não podem ser reprovados e não fazem as provas oficiais que geram os índices para o ranking da educação nacional. Não é de se estranhar que o Rio de Janeiro tenha saído de 26º para 14º lugar nos primeiros anos da gestão Paes.

Evidencia-se que, os altos investimentos disponibilizados na produção dos materiais que embasam pedagogicamente as turmas de projeto, não são proporcionais ao investimento na formação dos professores que integram as escolas públicas, que possuem rarefeitos espaços de investimento teórico.

Assim, com essa gestão, perdemos o que tínhamos de mais caro no processo pedagógico: a autonomia de produzir, através dos saberes do professor e do aluno, conhecimento que faça sentido ao corpo discente; que seja capaz de ver a realidade dos alunos e a partir dela, criar reflexões hábeis

10 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Fonte MEC, site <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

de se aproximar de uma perspectiva de formação humana. Tudo é genérico, vale do aluno do Leblon, ao que estuda na escola pública que fica dentro do condomínio na Barra, passando pelo aluno de Santa Cruz.

Destaca-se também a tendência de atacar a natureza da formação docente com o argumento de que os cursos de pedagogia e licenciatura se ocupam muito com teorias ao invés de ensinar ao professor, técnicas. Percebemos os rebatimentos dessa tendência na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, na medida em que, professores têm seus espaços de troca e discussão coletiva, como os Centros de Estudos,¹¹ suspensos ou diminuídos. Espaços que possibilitavam ao professor, ainda que minimamente, uma formação continuada, a reflexão teórica de seu fazer profissional.

As alterações nas relações de produção sempre colocam novas exigências na esfera das relações sociais, adentram as instituições produzindo novas conformações ideológicas para a manutenção da hegemonia burguesa em tempos de recomposição dos padrões de acumulação. As variações dessas novas conformações no campo educacional procuram dar conta de sustentar os vínculos entre os indivíduos e a sociedade. A educação tem seu percurso no campo dos direitos sociais mediado pelo surgimento das ideias de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo e capital social.

[...] não é difícil deduzir que se trata de novos fetiches mercantis a ideologia do capital humano e que explicitam um contexto de regressão da regressão nas relações sociais e educacionais. Isto é, se a noção de

11 A Portaria E/DGED n° 32 de 19 de abril de 2007, estabelece normas para a realização do Centro de estudos dos professores da rede pública municipal e dá outras providências. Art. 1° O Centro de Estudos deverá assegurar período reservado a estudos, planejamento e avaliação do trabalho escolar, e garantir a formação continuada dos professores.

Parágrafo único. O Centro de Estudos deverá ser realizado sem prejuízo da carga horária do aluno, que é um direito dele, de acordo com a Lei n° 9.394/96.

Art. 2° O Centro de Estudos Integral será realizado com a participação de todos os professores da escola, conforme Calendário Escolar da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. O Centro de Estudos Integral definido no caput deste artigo será utilizado para discussão, avaliação e (re) planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola, sendo, portanto, um espaço de reflexão conjunta sobre o trabalho global da escola e sobre a prática pedagógica que se realiza na sala de aula.

capital humano que expressava um reducionismo de sociedade, ser humano, e educação subordinando-os ao mercado, mas que tinha a sociedade e integração ao emprego como horizonte, as novas noções expressam uma perspectiva desintegradora jogando no indivíduo isolado e desprovido de proteção social e da organização sindical, a responsabilidade por seu destino. (FRIGOTTO, 2013, p. 10)

Diferentemente das décadas de 1950/1960, a partir da década de 1970 e com maior expressividade na década de 1980 a promessa da educação como integradora não se manteve porque o mercado não podia crescer infinitamente diante da tendência de queda da taxa de lucro. Nesse período de profundas crises econômicas e alto índice de desemprego, a ideia do pleno emprego atrelado ao nível de escolaridade do trabalhador já não se amparava como fonte das ideologias de sustentação da política educacional e de enfrentamento de seus desafios. Então, a partir da segunda metade dos anos 1980, diante da desintegração da promessa integradora ergue-se a necessidade de educar para o desemprego, para um novo conformismo por parte do trabalhador.

Nos anos 1990, a teoria do capital social desenvolvida por Robert Putnam produz um novo discurso entorno de velhas questões, destacando o papel estratégico da educação como forma de aliviar as tensões e a pobreza que se intensificam e que assumem dimensões globais, sendo vista como a saída para o enfrentamento das crises econômicas dessa década. Segundo Putnam (2002 apud MOTTA, 2014, p. 30)

Em síntese, na sua concepção, a propensão de uma comunidade formar associações cívicas é fundamental para a eficácia e a estabilidade de um governo democrático, pois estas incutem nos membros os hábitos de cooperação, solidariedade e espírito público, isto é, traduz-se em 'capital social'. Sociedades ou regiões com estruturas mais democráticas seriam capazes de avançar no crescimento econômico e social, pois podem empreender uma dimensão comunitária do desenvolvimento.

A Teoria do Capital Social traz em si a ideia de redução das mazelas sociais, encobrendo no plano ideológico as contradições que movem a lógica do sistema capitalista: a de que a reprodução ampliada das desigualdades

sociais e, conseqüente acirramento da pobreza, se dá na mesma proporção em que se aumenta a produtividade do trabalhador.

Outro mecanismo difundido a partir dela é a conciliação de interesses distintos, de produção de um clima sem conflitos, de valorização da solidariedade e da promoção da paz como mecanismo para o enfrentamento da questão social. Estratégias que avançam nos programas educacionais com o forte intuito de despolitização e enfraquecimento das lutas sociais. Essa teoria vem sendo absorvida pelo senso comum e traduzida pela política de educação através do princípio educativo para a formação de um homem solidário e conformado e de uma sociedade colaboradora e não conflitiva. Nessa perspectiva, organismos multilaterais em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) atuam na difusão dessa ideologia.

A ideologia disseminada é a de que somente através de uma sociedade harmônica, não-conflitiva, que colabore solidariamente com o desenvolvimento comunitário, os países de ‘capitalismo dependente’, podem reduzir suas zonas de pobreza e se desenvolverem econômica e socialmente. Os sistemas educacionais da idealizada ‘sociedade solidária’ devem transmitir ‘mensagens culturais’ que reforcem, não mais as ideologias de competitividade, individualidade e empregabilidade como fora nos anos 1980-90, mas de solidariedade, cooperação, autonomia produtiva, de bem-estar coletivo. Deve-se construir um consenso em relação à necessidade de se manter a ‘coesão social’ para o enfrentamento dos riscos que impõe a economia globalizada. Para tal, o país deve construir estabilidade econômica e política e estimular a ‘cultura da paz’ ou ficará fora da história. (MOTTA, 2014, p. 40)

As novas diretrizes dos organismos multilaterais, conforme sinalizamos, assumem os postos mais avançados da gestão pública da educação no Brasil e, em particular, no Rio de Janeiro. É a partir da ação de intelectuais coletivos e individuais que a política vai moldando um conjunto de preocupações com a necessidade de uma “educação de qualidade” que está fortemente atrelada a uma nova forma de gestão do Estado. Os programas administrados pela parceria público-privado ganham volume e consistência na esfera local e adentram as ações do PROINAPE que na estrutura da política municipal ainda que não tenha o estatuto político e organizacional para difundi-los, assume

uma função estratégica em decorrência de ser lócus privilegiado de entrecruzamento dos problemas educacionais com as suas “causas extraescolares”. A atuação da equipe passa a ser mobilizada por esses elementos, focando nas famílias, nos gestores, nos professores e na articulação com a rede de instituições das demais políticas setoriais o desenvolvimento de ações que os integrem ao conformismo ideológico hegemônico e que reduza os obstáculos ao atingimento das metas educacionais exigidas pelos organismos multilaterais, em sua extensa cadeia de transmissão até a secretaria municipal de educação.

Destacamos a seguir duas experiências que compuseram o esforço de sistematização da equipe e que revelam como que no cotidiano do PROINAPE, essas tendências se expressam, pautam o trabalho da equipe e revelam as contradições sobre as quais nossas ações se movimentam e, sobretudo, passam a justificar uma reflexão mais sistemática. Ou seja, experiências que revelaram no circuito de discussão da cooperação técnica a necessidade de construção de um projeto profissional que nos auxiliasse a ultrapassar a imediaticidade das requisições e a construir uma perspectiva de compreensão de nosso lugar na política de educação.

A primeira experiência refere-se à temática das raízes às flores: um olhar sobre a afetividade nas relações familiares. Após as intervenções realizadas nos anos de 2012 e 2013, com grupo de coordenadores pedagógicos e professores articuladores identificamos na fala de alguns participantes a relevância de um trabalho voltado para as famílias. A equipe PROINAPE apreendeu a importância do diálogo com as mesmas, entendendo a necessidade de oferecer espaço de circulação de saberes, tendo como foco a construção das relações de afetividade entre responsáveis/cuidadores¹² e seus filhos, considerando a importância de incentivar as famílias a assumir um papel mais ativo frente à educação dos mesmos, à resolução dos conflitos e impasses de seus cotidianos.

A família entra como pauta central na constituição deste espaço e a equipe considerou pertinente trabalhar sobre, de que maneira as relações afetivas

12 Entende-se como cuidadores os atores envolvidos no cuidado com o bebê como mãe, pai, funcionários da creche, avós, irmãos e outros familiares.

são construídas na instituição familiar. Essa demanda veio do interesse da equipe em trabalhar a temática entendendo sua relevância e que a manutenção de espaços de grupos reflexivos no âmbito escolar possibilitaria uma aproximação entre escola e família. Ressaltamos que o público a ser trabalhado foi o de responsáveis por crianças de zero a dois anos. Desse modo, organizamos encontros de periodicidade mensal nos quais, em cada grupo, se abordaria um aspecto específico da temática sugerida, com previsão de seis encontros, dinamizados por duplas de profissionais.¹³

Além do foco da construção da afetividade, o serviço social entendeu que as instituições públicas de educação possuem suas dinâmicas e que é importante que, a relação construída entre família e escola possa se consolidar neste espaço, corroborando assim, a nossa atuação, para o que é preconizado no documento do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) sobre as atribuições privativas dos assistentes sociais:

A delimitação de ações socioeducativas voltadas para a valorização da autonomia dos sujeitos sociais e de sua efetiva participação nos processos de gestão das unidades educacionais e da própria política de educação em seus diferentes espaços de controle social. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 17)

Nesse sentido, a expectativa do trabalho do assistente social e a proposta que tentamos estabelecer, situam-se no campo das contradições entre a perspectiva de convencimento e de reconhecimento da família como corresponsável pelo êxito dos alunos e sujeito do processo pedagógico, respectivamente, na maior parte do planejamento do trabalho. Entretanto, no âmbito do desenvolvimento, muitas vezes executamos ações que estão voltadas para algum tipo de disciplinamento, ou do aluno, ou das famílias. Voltar nossa capacidade de análise para tais contradições é sempre um grande desafio para os profissionais, no cotidiano do trabalho, para que não percamos de mão o projeto que de fato apoiamos.

O papel da escola é discutido em muitos espaços e, considerando a política pública de educação, entende-se que todos os sujeitos que acessam esse espaço precisam se apropriar dele. Ao refletir sobre “A crise na educação”,

13 Participavam da ação, além de assistentes sociais, uma professora e uma psicóloga.

Hannah Arendt, após analisar o papel do Estado, professores e responsáveis no contexto educativo, tanto público quanto privado, faz a seguinte afirmação:

Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Está implícita no facto de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança. Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação. [...] a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é, e não iniciá-las na arte de viver. (ARENDR, 2020, p. 10, 13-14)

Partindo desses aspectos, o ponto em comum entre as escolas, no caso as creches, nas quais trabalhamos com as famílias e responsáveis, é o ensino e a educação das crianças, situando-os como corresponsáveis pelo desenvolvimento destas. Essa percepção de “corresponsabilidade” projeta na relação o foco que se tem sobre a família, o que é importante trabalhar / trocar com elas e os objetivos dos contatos terão um norte específico. É bem verdade que as relações humanas não são tão engessadas, e que é normal que algumas linhas se cruzem, mas ter clareza do que se espera do outro, escola/família e vice-versa, traz melhor direcionamento na abordagem com o outro. Mas até que ponto essa intenção não se adequa aos interesses dos organismos internacionais? Como nossa intenção de reconhecer a função político-pedagógica da família não resvalou por vezes pela lógica hegemônica pela não problematização da noção de “corresponsabilidade”?

Outro ponto a ser destacado nessa relação escola/família é que tipo de família os profissionais do espaço escolar esperam encontrar em suas unidades. Romper com a idealização das famílias é algo que precisa ser provocado e construído, tendo em vista que, se não existe “príncipe encantado”, “família encantada” também não. Logo, incentivar a participação dos pais na escola, dentro do possível, em si já é trabalhoso e já estabelece uma função importante por parte da escola. Kramer (2006) destaca a importância do projeto político pedagógico das escolas, sendo o ponto de partida para se pensar o que tratamos em termos de igualdade e diferença:

No que diz respeito ao projeto político pedagógico, na sua dimensão política, é imprescindível, portanto, considerar este aspecto: todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças – também as de zero a seis anos – são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada.

Sem o investimento na sistematização não teríamos como produzir um distanciamento necessário que nos revelasse como nossa ação se movimenta nas contradições sociais em suas objetivações institucionais. Assim como não colocaríamos em questão a base teórica a partir da qual atuamos cotidianamente, sem nos darmos conta, muitas vezes de suas vinculações com a ideologia dominante, ainda que não seja esta nossa intenção.

A experiência *Escola: incluir o diverso é possível?* Foi realizada por uma das miniequipes que compõe a equipe da 8ª CRE, na qual atuamos. Ela era composta por três assistentes sociais, um psicólogo e uma professora. Ressaltamos que o psicólogo e a professora ingressaram na equipe após a construção do projeto.

Nesse trabalho focamos na socialização, discussão e reflexão das definições de diversidade humana e cultural, visto que na atualidade se identificam em diferentes espaços da educação a necessidade de refletir essas questões que aparecem na escola e possuem relação com o acesso, com a permanência e com a qualidade da formação do aluno. Entendemos que o tema violência, em suas múltiplas manifestações no espaço escolar, esteve presente ao longo de todo o trabalho realizado já que é a forma visível da não convivência/aceitação com o diferente e dos processos de segregação e “exclusão”.

A proposta apresentada teve como objetivo geral coletivizar a reflexão sobre dificuldades e possibilidades, no espaço escolar, da concretização “da inclusão na diversidade”. Isto é, o questionamento de ideias já naturalizadas, cristalizadas; viabilização de espaço de troca proporcionando a identificação de estratégias de enfrentamento.

Os objetivos específicos foram: refletir sobre a realidade escolar no que se refere às relações de seus sujeitos quanto à diversidade e à inclusão; refletir sobre os múltiplos entendimentos a respeito de diversidade; pro-

blematizar o tipo de diversidade elencada como a mais difícil de lidar no cotidiano escolar; refletir sobre a multiplicidade de perspectivas acerca da Inclusão; problematizar a questão da inclusão escolar; produzir caderno com o material advindo dos encontros e de construção coletiva com vistas à publicação e publicização na rede municipal de ensino e/ou externa.

A metodologia utilizada foi divisão em dois módulos, sendo o primeiro sobre diversidade e o segundo sobre inclusão – um em cada semestre. Porém, as intercorrências causadas pela greve de professores da rede¹⁴ impediram o desenvolvimento do trabalho no segundo semestre. Portanto, a temática da inclusão escolar não foi trabalhada. O público atendido foi de diretores de escolas de primeiro (do 1º ao 4º anos) e segundo segmentos (do 5º ao 9º anos).

A experiência consistiu na criação de um espaço de discussão e de reflexão sobre diversidade humana e cultural, no qual o serviço social procurou ampliar as perspectivas de análise de situações reais vivenciadas no cotidiano escolar, trazendo elementos socioeconômicos, culturais, históricos e políticos. Questionamos práticas naturalizadas, como as questões de gênero que são reforçadas no espaço escolar através, por exemplo, de chamadas de crianças da Educação Infantil divididas em meninos de azul e meninas de rosa e a oferta de brinquedos como carrinhos para meninos e bonecas para meninas.

A referida experiência foi elaborada pelas assistentes sociais, a partir de nossas inquietações, observações e avaliações das ações realizadas no ano anterior e do acúmulo de conhecimento dessa prática profissional nos

14 Entre agosto e outubro de 2013, os profissionais da educação das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro fizeram uma greve histórica, que representou um avanço significativo na conscientização da sociedade sobre a situação precária em que se encontra esse serviço público, tão importante. As principais reivindicações dos movimentos foram: reajuste de 19 %; plano de carreira unificado; 1/3 da carga horária para planejamento; melhorias das condições de trabalho e fim da meritocracia (que ano após ano vem deixando a categoria cada vez mais insatisfeita, com menos autonomia pedagógica). No entanto como resultado das reivindicações apenas teve um reajuste de 8%. Vale ressaltar que durante o movimento grevista, alguns professores tiveram corte de salários e outros sofreram violência física por parte da Polícia Militar (PM) nas ruas. Trata-se de um ressurgimento da luta dos trabalhadores e de sua capacidade organizativa. Assim, pudemos presenciar um reaparecimento fortalecido do sujeito político, em tempos neoliberais tão marcados pelo individualismo e pela competitividade.

espaços escolares ao longo de nossa trajetória na educação do município do Rio de Janeiro, em específico na área da 8ª CRE.

Para tanto consideramos o trabalho com os diretores de escola uma estratégia, visto que este profissional reúne melhores condições institucionais de articulação com a comunidade escolar. Ou seja, ele seria um multiplicador dessa temática na sua escola. E, também, por sua posição no sistema hierárquico de poder tão característico dessa secretaria. O diretor da escola é tanto elo entre as demandas do nível central de decisões no espaço escolar, quanto é o elo de integração da escola que remete as demandas postas pela comunidade escolar para o nível central. O contraditório é que esse diretor é figura de poder decisório no espaço escolar, mas no nível hierárquico da secretaria exerce, cada vez mais, a função apenas de executor burocrático das ações determinadas.

Na análise dos casos extras,¹⁵ percebemos que muitos envolviam questões referentes a manifestações da violência, enquanto fenômeno social, no espaço escolar. No entanto, nos incomodava o fato de que a escola apresentasse preocupação apenas com as consequências da violência nesse espaço. Buscar investigar e/ou problematizar as suas múltiplas causas não parecia ser uma opção.

O imediatismo na resolução de problemas complexos e a individualização e personificação destes, mostravam o quão difícil seria a desnaturalização da questão. Para iniciar uma reflexão sobre as práticas que reproduzem as desigualdades sociais no espaço escolar acerca dos “alunos problema” e/ou “alunos violentos” e/ou “líderes negativos”, a equipe avaliou iniciar pela

15 Reconhecendo a existência de casos extras no território da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, e entendendo-os como aquelas solicitações não oriundas das frentes de trabalho previstas, a equipe Proinape 8, estabeleceu o seguinte percurso para possível acolhimento destes, por parte da equipe:

Recebimento do caso extra, preferencialmente, em forma de relatório produzido e encaminhado pela unidade escolar, para GED/CRE;

A partir do filtro exercido por nossa articuladora (Denise) juntamente com o profissional de referência da GED (Magali), será feito o encaminhamento do caso para a miniequipe responsável;

Cada caso extra, deverá ser atendido por mais de um profissional, considerando a natureza/necessidade do mesmo, demais profissionais poderão ser incluídos;

Haverá uma rotatividade de atendimento organizada pelo próprio grupo, para encaminhamento dos pedidos.

discussão de uma das possíveis causas da violência escolar, a intolerância com a diversidade. A temática da diversidade humana e cultural, debatida a partir da sociedade e mediada para o espaço escolar, visava iniciar um processo de ampliação das perspectivas de análise sobre a questão.

Consideramos também que a proposta de trabalho coletivo possibilita o atendimento de número maior de escolas; a troca de experiências; espaço de reflexão de atravessamentos do cotidiano escolar, ampliação da leitura de questões atualmente focadas em determinados alunos e a construção de ações.

Também, avaliamos que no contexto de múltiplos isolamentos decorrentes da forma de organização do processo de trabalho estabelecido por essa secretaria, é fundamental o fortalecimento do espaço coletivo. Proporcionando, desse modo, uma possibilidade concreta de diálogo com liberdade de expressão e debate das questões que angustiam os profissionais como a falta de autonomia pedagógica, os impactos na vida escolar da meritocracia entre outros que oportunize reflexões acerca do desenvolvimento da política e as implicações diante do não protagonismo político dos profissionais de educação no direcionamento da mesma.

Mas, só observamos no processo de sistematização que embora volta-do para um enfrentamento coletivo, crítico e que ultrapassasse a imediatidade do senso comum e das práticas institucionais que reproduzem consentidamente as desigualdades sociais sob a forma de “rótulos”, nosso planejamento não problematizou as bases conceituais que o projeto trazia. A demanda de discussão sobre a diversidade assentava-se sob uma perspectiva culturalista, enquanto a noção de inclusão, encobria a determinação social da desigualdade. Em parte, nos ocupamos dessa crítica, mas não tão profundamente como a partir da construção da concepção de educação no percurso de construção da emancipação política visando um processo de emancipação humana.

Considerações finais

A sistematização é importante para o/a assistente social em qualquer espaço sócio ocupacional, por possibilitar a reflexão sobre a prática profes-

sional em uma perspectiva de análise crítica-investigativa. Portanto, sistematizar essas experiências propiciou a problematizar a particularidade do nosso trabalho na política de educação e trouxe a possibilidade de um redirecionamento do nosso fazer profissional. Assim como o reconhecimento de que no trabalho interdisciplinar a sistematização também clarifica na condução de uma prática conjunta as contribuições que partem de uma formação específica em serviço social.

Compartilhar essa sistematização possibilita socializar uma experiência de assistentes sociais na área da educação cujos temas requisitados não apresentavam uma abordagem teórica consistente com nossa perspectiva crítica. Os textos que encontramos para embasar o trabalho em vários momentos se restringiam a abordagens extremamente parciais da realidade, ou seja, apoiadas numa abordagem pós-moderna. A sistematização nos possibilitou um diálogo com a teoria social nos ajudando a imprimir criticidade e ampliar os horizontes de análise das temáticas desenvolvidas. O que vem sendo construído e objetivado em nosso projeto profissional.

Referências

- ALMEIDA, N. T. *O serviço social na educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais*. [Florianópolis: Necd, 2012]. Disponível em: http://necd.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2014
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília, DF: CFESS, 2012.
- FRIGOTTO, G. *Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio*. [Piemonte: Sinproeste, 2013]. Disponível em: http://www.rededemocratica.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=3117:a-pseudo-teoria-do-capital-humano&Itemid=125. Acesso em: 05 nov. 2014.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultural1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- ARENDT, H. *A crise na educação*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006.
- LONDRINA (PR). *Estatuto do Conselho Tutelar*. 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/pr_lond_sttt.pdf/último acesso 14/11/2014. Acesso em: 23 out. 2014.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIOTO, R. C. Família, trabalho com famílias e Serviço Social. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 12, n. 2, p. 163-176, jan./jun. 2010.
- MOTTA, V. Capital Social: solução para os males do capitalismo mundializado? *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/271>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2006.
- ONET, I. *Educação e formação humana. Ideação*. Revista do Centro de Educação e Letras. Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9 p. 9-21, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- RIO DE JANEIRO (RJ). Prefeitura. Secretaria de Educação. Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Unidades Escolares. Norteador do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas. Rio de Janeiro: SME/NIAP, 2012.
- RIO DE JANEIRO. Resolução SME n. 1.074, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://smeniap.wixsite.com/smeniap>. Acesso em: 12 jan. 2020

A trajetória do serviço social na política municipal de educação em Campos dos Goytacazes (RJ)

Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu

Eliana Monteiro Feres

Paulo Santos Freitas Júnior

Introdução

O serviço social da Educação do município de Campos dos Goytacazes (RJ) foi criado em 1997, através da Lei Municipal n° 6.462, sendo implantado na Secretaria Municipal de Educação (SMECE) em 1999, tendo com primeira demanda o Programa Municipal Bolsa de Estudos.¹

Devido à apresentação de demandas oriundas das escolas, os assistentes sociais foram chamados para atender as requisições, também, da rede educacional. Assim, em 2003 a SMECE realizou o primeiro concurso público para assistentes sociais.

Ao longo destas quase duas décadas, a equipe de Serviço Social na Educação vem organizando seu trabalho tanto nas escolas, como na sede da SMECE.

¹ O Programa Bolsa de Estudos se caracterizava por oferecer matrículas na rede privada de educação fundamental, aos alunos excedentes. O trabalho dos/das assistentes sociais consistia, inicialmente, em traçar um perfil dos alunos bolsistas.

Nas escolas, o trabalho se depara com as diversas expressões da questão social que interferem no processo educacional. A metodologia de trabalho, estratégias e instrumentos são utilizados individual e coletivamente. Na SMECE, os/as assistentes sociais atuaram nos programas de bolsas de ensino, na elaboração de projetos temáticos e no setor de recursos humanos.

No contexto educacional, percebemos que o conhecimento teórico-metodológico e o posicionamento ético-político dos/das assistentes sociais vêm se operacionalizando e trazendo repostas que nem sempre vão ao encontro do interesse institucional. A visão funcionalista da instituição escola, somado ao tipo ideal de aluno é incompatível com o processo de trabalho do assistente social, o que coloca o profissional num campo contraditório e desafiador.

O processo de trabalho no serviço social, segundo Iamamoto (1997), pauta-se no instrumental técnico-operativo. Tal instrumental não compreende apenas o arsenal de técnicas que são utilizadas para concretização dos serviços, mas também o arsenal teórico-metodológico que se constitui do conhecimento, valores e habilidades. Podendo essa base teórica ser definida pelos “recursos essenciais que o assistente social aciona para exercer o seu trabalho”. (IAMAMOTO, 1997, p. 43)

São muitos os recursos que a equipe vem utilizando ao longo destes anos de atuação e diversas foram às propostas metodológicas construídas, que apresentaremos ao longo deste artigo.

O vasto leque de demandas na área educacional como por exemplo, dificuldade de aprendizagem por problemas de saúde, sociais e/ou culturais, baixa frequência, evasão escolar, gravidez na adolescência, violência doméstica, violência dentro da escola, dificuldades de acesso a programas e serviços – exige o conhecimento das múltiplas expressões da questão social que permeiam o universo escolar de acordo com a perspectiva dos direitos sociais.

Registrar a trajetória dessa experiência,² organizar o material produzido ao longo desses anos – projetos, relatórios, metodologias e instrumentos – é um esforço que objetiva contribuir com o planejamento, sistematização e avaliação das ações do Serviço Social na Política Municipal de Educação.

2 A assessoria do Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, ao longo dos anos, tem sido motivação para a sistematização dessa experiência.

Ações essas que envolvem estudantes, professores, pais, rede de serviços, gestores e aquisições diversificadas no fomento do processo de trabalho, construído e reconstruído cotidianamente.

Assim, com esse artigo nos propomos a sistematizar a experiência de um trabalho profissional que, por quase duas décadas, a equipe de assistentes sociais da SMECE vem construindo, estimulando a problematização e a investigação crítico-teórica do fazer profissional.

Breves considerações sobre a história da educação brasileira

Nos meandros do processo histórico da política educacional identificamos que a função da escola possui diferentes propostas, sejam elas voltadas para os interesses do mercado, sejam para um projeto de educação emancipadora.

A história da política educacional brasileira revela que durante muitos anos a Educação se constituiu um privilégio de poucos. Em 1837, a primeira Lei Provincial do Rio de Janeiro, a de nº. 1 de 02/01/1837 escreve em seu artigo 3º: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos [...]”.

Avançando um pouco mais na história é possível verificarmos que os movimentos culturais e pedagógicos identificados nas obras de Anísio Teixeira – Manifesto por uma Educação Nova – fizeram com que o primeiro governo Vargas, na Constituição de 1934, preconizasse um capítulo sobre Educação, atribuindo à União a competência de traçar diretrizes de uma educação nacional, e aos estados a gestão de seus municípios.

Após debates entre os segmentos publicistas e os defensores do ensino privado, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob a Lei nº 4.024/61, prevista na Constituição de 1937. A LDBEN/61 deixou em aberto brechas para que o ensino primário obrigatório não fosse integralmente cursado. Seu art. 30, ao explicitar as isenções da obrigatoriedade, deixava claro quem “não precisa” ser destinatário da educação escolar: os que comprovarem *estado de pobreza*, os que não puderem ir à escola por haver

insuficiência de escolas ou por estas já terem suas *matrículas encerradas*. Além desses casos, incluem-se os indivíduos que estejam com alguma *doença ou anomalia graves*.

O direito à Educação só foi amplamente conquistado na Constituição Federal de 1988 (CF/88) a partir da busca pela redemocratização do país. A Educação tornou-se o primeiro dos direitos sociais (artigo 6º). O Ensino Fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional, para as etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a Educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência.

A partir da CF/88 temos, portanto, a universalização do direito à educação. Porém, segundo Frigotto (BRASIL, 1988, p. 166):

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola.

A Constituição reconheceu a Educação como um direito social e a definiu como “direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205). No entanto, restringiu o dever do Estado ao assegurar como obrigatório e gratuito apenas o Ensino Fundamental.

O direito à Educação passa a ser mensurado como valor de cidadania e dignidade da pessoa humana, itens considerados essenciais para a construção de um Estado Democrático de Direito.

Contudo, esse avanço tem dificuldades em sua materialização, pois, a não valorização dos profissionais da Educação, a precariedade das escolas e a universalização do acesso sem uma ampliação da rede física, corroboram para o “fracasso escolar” atribuído, na maioria das vezes, aos estudantes e seus problemas socioculturais.

Apesar do contexto de redemocratização do país, com a promulgação da CF/88, torna-se hegemônica, em várias partes do mundo, nos anos 1970/1980

a ideologia neoliberal, que atribui ao Estado funções mínimas, políticas sociais focalizadas, desregulamentação econômica, flexibilização das leis trabalhistas e consequente perda de direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

No Brasil, as propostas neoliberais começam a ganhar forma no governo de Fernando Collor (1990) que, para atender aos interesses do mercado internacional, tenta adequar a Educação pública nacional aos domínios e necessidades do mercado, transformando o ensino em mera mercadoria, cada vez mais precarizado.

Sobre a ideologia neoliberal, Pablo Gentili (1996) afirma que o Estado não cumpre mais o dever de zelar pelo bem-estar daqueles que o elegeram, pelo contrário, o Estado se tornou um agente representante dos objetivos e interesses do grande capital internacional, que entra no país através das ideologias e práticas neoliberais. Nesse cenário, uma minoria que detém maior poder aquisitivo se torna consumidor de uma Educação de qualidade em detrimento de uma maioria que fica excluída.

Identificamos que, historicamente, a escola se caracterizou pela visão da Educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Contextualizando a política de educação no município de Campos dos Goytacazes (Rj)

O município de Campos dos Goytacazes é o maior em extensão territorial do interior do Estado do Rio de Janeiro, localizado na região norte fluminense, contando com uma população de 463.731 habitantes, segundo o Censo de 2010. A população urbana corresponde a 85% do total e se encontra distribuída entre quinze distritos e 102 bairros. O orçamento público estimado para 2016 foi de 1,690 bilhão de reais.

Em Campos dos Goytacazes, segundo o censo educacional de 2015, temos uma rede composta por cerca de 52 mil estudantes matriculados em

160 escolas e 78 creches, distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Pro-Jovem (campo e urbano) e Educação Jovens e Adultos (EJA), diurno e noturno.

No que tange à rede escolar, identificamos que sua ampliação é lenta, sem estrutura adequada, com escolas funcionando em espaços alugados, com salas mal adaptadas, com falta de bibliotecas, de quadras e de outros espaços importantes ao processo pedagógico.

O município conta com alto orçamento público o total do orçamento no período de 1994 a 2013 foi de 15,9 bilhões de reais – sendo a maior parte dos recursos proveniente dos royalties do petróleo, porém

[...] o desenvolvimento social do município não acompanhou o crescimento do Orçamento Municipal. Os indicadores apontam a persistência de um elevado grau de concentração de renda. Esta se deve, principalmente, à ausência de mecanismos de distribuição de renda e de redução das desigualdades sociais, dentre eles a universalização e qualificação da educação em todos os níveis, e também de uma política de emprego, renda e proteção social para aqueles que se encontram em situação de desemprego e de subemprego. Essa ausência leva a situações de risco e vulnerabilidade social para uma grande parte da população, ameaçando o futuro das crianças e jovens dessas camadas sociais. (CRUZ, 2005, p. 12)

Segundo o diagnóstico das condições socioeconômicas da infância e juventude realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Dinâmica e Capitalista e Ação Pública da Universidade Federal Fluminense (NETRADE/UFF), o município apresentou taxas críticas tanto no que se refere à qualidade do ensino, quanto ao fenômeno do abandono e da repetência. (CRUZ, 2006) Os dados do Censo 2000 mostram que na faixa etária de cinco a 14 anos, 6,34% das crianças estão fora da escola e este percentual chega a 35,20% na faixa etária de 15 a 19 anos, o que representa 14.381 jovens fora da escola. “Embora o município tenha atingido a marca de 95,12% de frequência escolar, na idade entre 7 e 14 anos, o analfabetismo nessa mesma faixa etária atingiu 9% dessa população em 2000”, 42% das crianças entre 7 e 14 anos tinham mais de um ano de atraso escolar. Ainda, 35,20% de pessoas na faixa etária de 15 a 19 anos estavam fora da escola. (CRUZ et al., 2005, p. 36)

Neste contexto, o serviço social inicia seus trabalhos na Secretaria Municipal de Educação.

A experiência do serviço social na política municipal de educação

Segundo levantamento histórico,³ o Serviço Social Escolar foi implantado na Secretaria Municipal de Educação de Campos, em junho de 1999. Nesse momento a equipe era composta por quatro assistentes sociais e uma gerente. A primeira demanda institucional apresentada à equipe foi traçar o perfil dos alunos que faziam parte do Programa de Bolsa de Estudos da Prefeitura,⁴ um convênio firmado com escolas da rede particular do Ensino Fundamental. A equipe apresentou uma proposta de atualização de cadastro dos alunos bolsistas com dados socioeconômicos e critérios para inclusão no Programa. Nesse mesmo ano, mais duas assistentes sociais compuseram a equipe e nova demanda foi acrescida: solicitações das escolas, através dos diretores, para questões pontuais, envolvendo problemas sociais e indisciplinares dos educandos/as. Os primeiros contatos foram realizados com supervisores e orientadores pedagógicos da SMECE.

À medida que as unidades escolares foram tomando ciência da existência de assistentes sociais na secretaria de educação, começaram apresentar expectativa da presença destes em seus espaços. A equipe foi construindo a documentação e elaborando um projeto inicial de trabalho. Em virtude de poucas experiências na área e falta de material teórico-metodológico, a implantação do trabalho tornava-se mais difícil.

A equipe optou por realizar um levantamento bibliográfico sobre o Serviço Social na Educação. As referências encontradas foram o livro *Serviço Social na Escola: o encontro da realidade com a educação*, uma experiência realizada na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul; a Legislação Municipal nº 6.462 de 11 de novembro de 1997 que autoriza a cria-

3 As informações contidas neste histórico têm como base o capítulo II: a inserção do serviço social na educação, da monografia de Berenice, assistente social que faz parte da equipe desde seu início, bem como nos projetos arquivados no departamento.

4 Não encontramos em nos arquivos da GSSE dados sobre o funcionamento do referido Programa.

ção do Serviço Social Escolar nas escolas municipais; e o Parecer Jurídico nº 23/00 do Conselho Federal de Serviço Social.

Em 2000, iniciou-se a divisão de escolas por assistentes sociais possibilitando um maior conhecimento da realidade, identificação das demandas que resultaram num recorte do que a equipe, naquele momento, poderia intervir, pois somente seis assistentes sociais compunham a equipe, neste período.

Em março de 2001, foi implantado no município o Programa Bolsa Escola,⁵ sendo o primeiro pagamento às famílias realizado em janeiro de 2002. Assim, a Gerência de Serviço Social Escolar (GSSE) passou a atuar nas seguintes frentes de trabalho: 1) Programa Municipal de Bolsa de Estudos; 2) atendimento às escolas e às creches que, até então, pertenciam à Fundação Municipal da Infância e Juventude; e 3) Bolsa Escola. Nesse período, a equipe era composta por oito assistentes sociais e a gerente.

Em 2002, duas assistentes sociais se dedicaram à formação de uma nova equipe para atender às demandas do Programa Bolsa Escola.

Neste mesmo ano foi solicitado à Secretária de Educação que outros profissionais fizessem parte da equipe, pois o cenário da escola se apresentava de forma rica e desafiante tal à complexidade de situações que envolvem a vida do educando. Assim veio para a equipe uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma psicóloga/psicopedagoga, profissionais que compartilhavam de nossos sonhos e com os quais estabelecemos um fértil debate, permitindo que o trabalho avançasse cada vez mais. Preocupados em desenvolver um olhar macro para as questões que estão presentes no contexto escolar, o trabalho sempre foi desenvolvido buscando uma visão da totalidade, trabalhando com os diversos atores que compõem este cenário, onde trabalhar as relações ali desenvolvidas se torna prioritário. (PESSANHA, 2009, p. 8)

À medida que o trabalho do serviço social ganhava visibilidade, as expressões da questão social emergiam das unidades escolares demandando a ampliação da equipe. Em 2003 foi realizado um concurso público para

5 Criado pelo Governo Federal, o programa Bolsa Escola era destinado exclusivamente para famílias em estado de pobreza ou de extrema pobreza. Hoje, o programa Bolsa Escola já não existe mais, foi substituído pelo Programa Bolsa Família e é locado na área de assistência social.

a Secretaria de Educação, com vagas para assistentes sociais, psicólogos, psicólogos/psicopedagogos e fonoaudiólogos.⁶

Conforme avaliação de Berenice Pessanha (2009, p. 9),⁷

[...] para a equipe que compunha a Gerência de Serviço Social Escolar este foi um marco, pois através do concurso ficou reconhecida a importância desses profissionais no espaço escolar e do trabalho que até então puderam realizar, mesmo com um quantitativo tão pequeno.

Em agosto do mesmo ano ocorreu a primeira convocação dos profissionais aprovados no concurso e a Gerência recebeu 22 assistentes sociais, além de fonoaudiólogos e psicólogos.⁸

O desmembramento da equipe ocorreu em 2005, pois o Programa Bolsa Escola e o Programa de Bolsa de Estudos ficaram sob uma coordenação e o Serviço Social Escolar sob a gestão de outra coordenação. No ano seguinte, a coordenação passou a constar no organograma de Secretaria como Gerência de Serviço Social Escolar (GSSE), com uma equipe multiprofissional composta por sessenta assistentes sociais, treze fonoaudiólogos, dezoito psicólogos, oito psicólogos-psicopedagogos, quatro técnicos administrativos e vinte e um estagiários (Serviço Social, Psicologia e Pedagogia), para atuar nas unidades escolares (escolas e creches municipais) e no Programa Bolsa Família.

A GSSE, a partir de 2005, teve como principais atribuições: contribuir para a efetivação do direito à Educação pública e ao acesso e permanência no meio escolar; identificar os fatores sociais, culturais, familiares e econômicos que mais atingiam o campo educacional; realizar pesquisas de natureza socioeconômica e familiar, para caracterização da população esco-

6 Em maio de 2003 o Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida foi convidado para assessorar a Gerência de Serviço Social Escolar, conhecer o trabalho e contribuir com a construção de um projeto. A Gerência participou de um Encontro no RJ, socializando sua experiência.

7 Berenice Pessanha é a primeira assistente social atuar na política municipal de educação.

8 Este período coincidiu com a mudança da Secretária de Educação e da atual gerente. Há neste momento uma equipe de profissionais específica no programa Bolsa Escola e da Gerência de Serviço Social Escolar sob a gestão de uma mesma gerente. A equipe neste momento se restringe apenas ao serviço social. Os psicólogos e fonoaudiólogos foram convocados para atuar, também nas escolas, mas sob outro enfoque, retornando para a Gerência de Serviço Social em início de 2006, permanecendo até maio de 2008, quando mais uma vez são deslocados para outra coordenação.

lar; buscar a integração entre família, escola e estudantes; promover a articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e seus familiares informando sobre os direitos e os deveres dos educandos, incentivando-os a lutar pelos mesmos; informar aos estudantes e seus familiares sobre o acesso às políticas públicas existentes no município; desenvolver ações junto às diversas Gerências da Secretaria Municipal de Educação de Campos; e elaborar projetos de acordo com as diversas temáticas de atuação.

A equipe – assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos – que compunha a GSSE, durante o período de 2005 a 2008, elaborou vários projetos de intervenção, dentre eles: acessibilidade e permanência: um compromisso de todos; evasão escolar: mecanismos de monitoramento e combate a situações de risco de evasão escolar; família – escola: parceiros na educação; desenvolvimento do processo sensorial; quebrando a rotina e promovendo aprendizagens; creche amiga da criança; saúde e prevenção nas escolas; sexo sem vergonha; discutindo sexualidade, construindo cidadania; construindo cidadania no espaço educativo; cidadania no espaço escolar – ética, valores e atitudes na preservação do patrimônio público; ética, valores e atitudes: um novo olhar sobre a (in) disciplina; expressão da agressividade através da arte; SignificARTE; prevenção de drogas no contexto escolar; atuação fonoaudiológica junto aos alunos da rede municipal de ensino; serviço social em comunidades escolares camponesas e quilombolas; orientação quanto à queixa escolar; inter-ação. Os projetos compreendiam uma atuação/intervenção junto aos educandos, educadores e família.⁹

Em 2008, a equipe foi chamada a participar da Jornada Pedagógica realizada no início do ano letivo com o tema: “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)”, tendo como público alvo, diretores e pedagogos. Foram realizadas duas oficinas: uma sobre família e outra sobre o Estatuto e seus princípios de proteção integral, desconstruindo a visão permissiva que os participantes tinham acerca do ECA.

9 Os projetos foram elaborados por grupos de profissionais e cada projeto era desenvolvido nas escolas de referência e/ou quando outro da equipe solicitava.

Ainda em 2008, com foco na necessidade de sistematização do trabalho desenvolvido pela Gerência a partir dos diversos projetos de intervenção, foi elaborado um Plano de Trabalho.¹⁰

Destacamos que, em 2008, a Secretaria atualizando seu regimento interno estabeleceu as competências da atuação para o Serviço Social da Educação, dentre os quais, em um dos itens constava, “elaborar projetos para erradicar a pobreza”. Ao tomar ciência a equipe se mobilizou para fazer proposta de alteração, acionando o Conselho Municipal de Educação, pois a aprovação do regimento passava pelo conselho e pelo Conselho Regional de Serviço Social. Após algumas discussões, foi retirado do regimento a erradicação da pobreza e outros pontos que não faziam parte das atribuições e competências profissionais.

Em 2009, a denominação da GSSE foi modificada para Departamento de Serviço Social Escolar (DSSE). Nesse período, a equipe de assistentes sociais realizou um levantamento dos educandos/as do 1º ao 5º ano de escolaridade, retidos por mais de uma vez até o ano de 2007 e/ou que ficaram retidos para o ano de 2018.¹¹ Em 108 unidades escolares, identificamos que o percentual de estudantes retidos chegou a 35%, repetindo a mesma série, de três a quatro vezes. Esse levantamento serviu de base para que a Secretaria criasse um programa de “correção de fluxo”. O programa criado ficou no departamento multiprofissional, sendo a metodologia e material utilizado do instituto particular AlfaeBeto Soluções para sua operacionalização.

Apesar da questão da reprovação e da defasagem idade-série ser apresentada pelos assistentes sociais, com a mudança de gestão da Secretária de Educação, a equipe não foi chamada para refletir alternativas que contribuíssem para alterar esse quadro. A contratação de um instituto privado para a execução de um programa de correção de fluxo reforçava a ideia de que o público “não funciona” e denunciava o investimento de recursos públicos no setor privado, reafirmando a Educação como mercadoria.

10 O plano de trabalho traça diretrizes metodológicas do trabalho a partir dos projetos existentes na Gerência, elegendo alguns temas como, família, sexualidade e violência.

11 O levantamento resultou na elaboração de 13 planilhas especificando a situação de reprovação em cada escola por série. A planilha 9 identificou escolas que tinham educandos/as há oito anos cursando a mesma série.

Foram muitos os problemas que os assistentes sociais identificaram no acompanhamento do Programa de Correção de Fluxo tais como: falta de espaço físico adequado nas escolas, falta de investimento na formação dos professores para operacionalizarem os métodos que a SMECE implantou (AlfaeBeto e Expoente, ambos privados), e sobretudo uma grande ausência de discussão conjunta acerca do Programa, não só envolvendo o Departamento, mas os outros setores da secretaria. A experiência mostrou que os programas não condiziam com a realidade.

Durante a execução do Programa identificamos que as taxas de distorção idade-série em 2010 (38,3%), 2011 (38,3%), 2012 39,6% e 2013 (37,6%), não sofreram alterações positivas (Observatório do PNE). Os alunos que passaram pelo Programa e foram para o segundo seguimento não conseguiram acompanhar o desempenho da turma. O Programa em 2014 passou a ser executado pelo departamento pedagógico.

Ressaltamos, nessa trajetória, a atuação dos assistentes sociais nos Programas de Bolsa do Ensino Fundamental e do Ensino Superior. Conforme descrito anteriormente, um dos primeiros trabalhos do Serviço Social foi atuar no Programa Bolsa de Estudos. Não temos registrado no setor como o trabalho foi desenvolvido até 2008. Sabemos que não existia regulamentação específica e nem critérios de acesso. Os assistentes sociais, nos meses de janeiro e fevereiro, eram requisitados para realização de cadastros e análises sociais, porém não tinham ingerência sobre abrangência, cadastro/seleção das instituições conveniadas e os recursos alocados.

Em 2009, foi elaborada a Lei nº 8.079/09 criando o Programa de Bolsas de Ensino Fundamental e a Lei nº 8.072/09 criando o Programa de Bolsas para o Ensino Superior e Pós-Graduação, ambos sob a responsabilidade da Secretaria de Educação.

Nos arquivos do Programa de Bolsa do Ensino Fundamental/Coordenação de Serviço Social da Educação constam registros sobre o quantitativo dos estudantes bolsistas do ensino fundamental, somente a partir de 2008. Em 2008, foram 5.678; em 2009 foram 4.228; em 2010 foram 3.315; em 2011 foram 3.437; em 2012 foram 3.768; em 2013 foram 3.480; em 2014 foram 3.307; em 2015 foram 2.679; e em 2016 foram 1.278, com um dado novo, os estudantes do 6º ao 9º de escolaridade não foram incluídos no

Programa. Os números trazem a reflexão sobre falta de investimento na estrutura física das escolas, pois o argumento utilizado, ao longo de 17 anos pelos gestores do município, é que a falta de vagas – estudantes excedentes – nas escolas públicas justificava o convênio com escolas privadas, resultando no Programa de Bolsa. Cabe a reflexão dos motivos que levaram os poderes executivo e legislativo, ao longo desses anos, não garantirem recursos para ampliação da rede de ensino que abarcasse a demanda.

Sobre o Programa de Bolsas para o Ensino Superior a lei prevê que os processos de cadastramentos, de recadastramento e de avaliação das bolsas de estudos concedidas serão atribuições da equipe técnica do Departamento de Serviço Social da Educação. O Programa se referendava em argumentos tais como: “proporcionar oportunidade de qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho e propiciar justiça social com o redirecionamento das distorções acarretadas pelos baixos índices de desempenho do ensino da rede pública municipal” que impediam o acesso às universidades públicas. A defesa de uma Educação pública e de qualidade feita pelo Serviço Social se confronta com tal justificativa. Mas a partir da Lei nº 8.072/09 uma equipe de assistentes sociais vem atuando no programa buscando contribuir com a democratização e transparência do acesso dos estudantes que demandavam entrar na universidade. Em 2009, o Programa tinha em seu universo 4.140 alunos de cursos superior e representava um investimento de R\$ 19.339.420,48. Em 2011, os bolsistas estavam em número de 921 e o valor investido estava no total de R\$ 2.976.152,34. Atualmente, o Programa conta com duas assistentes sociais. Desde 2012, não houve inclusões de novos bolsistas, constando atualmente com 43 bolsas.

No início de 2010, com a mudança de gestão, o profissional nomeado para assumir o Departamento de Serviço Social foi uma pedagoga. Conforme Lei de Regulamentação da Profissão a coordenação de equipe de assistentes sociais é privativo ao assistente social. Diante desse fato, o Conselho Regional de Serviço Social (CRESS) notificou a secretaria sobre a situação irregular. A Secretária de Educação extinguiu o Departamento de Serviço Social e criou o Departamento Multiprofissional, que contava novamente com assistentes sociais, psicopedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos. O Serviço Social ficou com uma gerência específica, subordinada ao Departamento.

A gerência organizou as escolas em 43 polos. Um grupo de assistentes sociais era lotado em cada polo, de acordo com o número de estudantes.

Esses fatos descritos (regimento e mudança de coordenação) ilustram a permanente vigilância que os assistentes sociais precisam ter para que seu trabalho seja reconhecido, respeitado e valorizado. A definição do espaço político-profissional tem sido uma questão que mobiliza a equipe para se reorganizar e refletir sobre seu processo de trabalho.

Em 2011,¹² com nova coordenação e equipe composta por 70 profissionais, foram elaborados e executados alguns projetos como: Mapeamento da Rede de Serviços – realização de pesquisa da rede socioassistencial¹³ – comunicação do serviço Social, criando um Blog no qual eram postados fotos dos trabalhos desenvolvidos e informações de interesse do setor. A maioria dos assistentes sociais, lotados nas escolas, permanecia atendendo demandas espontâneas e executando seus projetos.

No início do ano de 2012, a equipe de Serviço Social foi requisitada para atuar no cadastramento dos alunos excedentes para bolsa de ensino do fundamental, realizando o cadastro de seis mil estudantes excedentes da rede pública. A equipe neste ano elaborou o formulário dos cadastros, mas sem espaço para atendimento reservado – os cadastros foram feitos na Secretaria, não nas escolas conveniadas. Apesar de ser um direito universal, a inclusão no Programa obedecia aos critérios previstos em Lei que estabelecia um valor de R\$ 2.000,00, no máximo, de renda familiar.

Diante dos seis mil cadastros a SMECE não conseguiu garantir bolsa para todos os estudantes demandantes, trazendo à tona o debate sobre o princípio da universalidade da educação fundamental e pública e o retrato de uma rede escolar municipal que não estava garantindo tal direito. Foram inseridos 3.768 estudantes na rede privada, através do Programa, exceto os estudantes da Educação Infantil/Creche.

12 Durante a trajetória da Gerência/Coordenação de Serviço Social Escolar, muitos assistentes sociais pediram exoneração, foram cedidos, bem como concursados foram convocados. Em 2011 existe um total 61 assistentes sociais que atuam nas 166 escolas e 72 creches do município. Em 2016 são 43 assistentes sociais atuando diretamente em escolas, 03 no RH da SMECE.

13 A intenção era publicar o Mapeamento, contudo, não aconteceu. O Mapeamento ficou interno na Gerência e não foi digitalizado para permanente atualização e socialização.

A negação do direito ao acesso à vaga na escola estimulou a indignação da população que, transferindo para os assistentes sociais que atuavam diretamente no atendimento cadastral a responsabilidade no processo, exigiu dos profissionais uma discussão junto à Secretaria de Educação sobre a falta de oferta de vagas na rede municipal de ensino. O fato de a demanda por inclusão em Programa de Bolsas ter sido maior do que a oferta trouxe visibilidade, via os meios de comunicação, do problema estrutural da política de Educação no município. A equipe de assistentes sociais além de sofrer com o desabafo da população, não tinha condições de permanecer realizando um trabalho estritamente burocrático, com emissão de parecer, inócuo diante de um direito universal e constitucional.

O CRESS Secional de Campos dos Goytacazes/RJ, após denúncia e somado à exposição negativa da mídia junto ao Serviço Social da Educação, fez um termo de orientação sinalizando as formas de atuação profissional, sobretudo, propositivas em relação ao Programa.

Assim, após a entrega do termo de orientação do CRESS e de um documento elaborado pela equipe contendo questionamentos sobre o Programa de Bolsas do Ensino Fundamental e suas formas de acesso, a dimensão da qualidade público X privado identificada nas falas dos familiares durante a realização dos cadastros, o preconceito vivido pelos alunos bolsistas, e ainda a necessidade de um acompanhamento junto aos alunos bolsistas foi acordado pela equipe que realizou os cadastros que só retornaria ao trabalho nas escolas após sistematização dos cadastros.

Foram múltiplos os aspectos apontados no relatório, tais como: financiamento de escolas particulares – quantidade de recursos públicos destinados ao setor privado, tanto no pagamento das mensalidades, como na compra de livros didáticos, na merenda escolar nas cantinas das escolas e no programa de correção de fluxo – que tinham como proprietários vereadores ligados ao poder executivo; clientelismo; alto investimento realizado no Programa de Bolsas de Estudos do Fundamental, três vezes maior do que o orçamento da política da infância e juventude do município; falta de investimento na rede pública municipal tanto no que tange à abertura de novas vagas, quanto na melhoria da existente – muitas funcionando em espaços alugados –; e mapeamento dos bairros de maior demanda para

ampliação da rede de ensino. Esse diagnóstico retrata a mercantilização e sucateamento da educação pública no município, através do financiamento da educação privada. A sinalização do serviço social sobre a falta de vagas na rede pública não encontrava eco diante do poder político das escolas particulares conveniadas e a representação eleitoral das bolsas.

O relatório foi apresentado ao Conselho de Direitos da Criança e Adolescente, ao Conselho Municipal de Educação, através da Comissão de Educação do CRESS,¹⁴ além de resultar em artigo apresentado no Congresso Estadual de Assistentes Sociais do Rio de Janeiro e no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.¹⁵

No início do ano de 2013 a equipe, após uma discussão junto à coordenação e face ao termo de orientação do CRESS, bem como um curso sobre parecer social, informou que não participaria do “preenchimento dos cadastros”. A partir desse momento, o trabalho do Serviço Social no Programa consistiu em realizar estudo para garantir acesso dos estudantes que ultrapassavam a renda definida em Lei, tendo como base o princípio da universalização.

Concomitante à sistematização do Programa de Bolsas a equipe elaborou um novo plano de trabalho baseado nas discussões das atribuições e competências do serviço social na Educação, tendo como referência o documento elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). (ALMEIDA, 2011) Priorizada como metodologia de trabalho, a concepção de território enquanto espaço de possibilidades, de tensões e conflitos, buscou-se elaborar uma proposta mais coletiva a partir das diversas demandas apresentadas ao Serviço Social. A identificação da rede de serviços e o envolvimento de outros profissionais – supervisoras, coordenadores pedagógicos – foram previstos como ações a serem desenvolvidas coletivamente

14 Na ocasião do relatório, identificamos que o antigo Programa de Bolsas (PROBO) foi uns dos motivos da operação telhado de vidro (que envolveu a prisão do procurador e o afastamento do prefeito em exercício, em 2008). O antigo programa de bolsas PROBO foi citado no relatório do Tribunal de Contas do Estado (TCE) como um programa sem critérios e com um alto valor de destinação de verbas públicas ao setor privado.

15 Foi elaborado o artigo intitulado: “A universalização da educação e o Programa de Bolsas de Ensino do Fundamental”, apresentado no Congresso Estadual de Assistentes Sociais RJ /2014 e no 14° CBAS, em Águas de Lindoia/SP, em 2014.

junto às equipes e rede de serviços. Neste momento a equipe fez a escolha de escolas divididas por território.¹⁶

Destacamos que desde 2003, com a entrada de mais profissionais, a equipe se distribuía em polos, tendo como referência um quantitativo de escolas por assistente social, tendo como referência um quantitativo de mil estudantes para cada profissional. No fim de 2011, a escolha das escolas por parte dos assistentes sociais deu-se por “territórios”.¹⁷ A proposta era que todas as escolas tivessem um assistente social, o que na prática não ocorreu devido à falta de profissionais.

Ainda em 2012, um grupo de assistentes sociais elaborou a proposta de trabalho intitulada “Metodologia de Trabalho do Serviço Social”. O documento estabelece um protocolo de atendimentos com os respectivos instrumentos objetivando contribuir para agilizar e organizar os procedimentos dos assistentes sociais e superar ações fragmentadas.

Elaboramos o protocolo de atendimento com a proposta de ser um instrumento orientador de apoio à prática profissional, constituindo-se em referencial comum a todas as unidades escolares da rede pública do ensino fundamental. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 23)

A organização da equipe por território resultou na distribuição de três ou mais assistentes sociais para um grupamento de escolas, dinâmica esta que facilitou o trabalho coletivo entre os profissionais e suas ações. Foi elaborado um documento sobre territorialização contendo dados sobre sala de recursos, número de estudantes por série, infraestrutura da escola, número de educadores, contribuindo como subsídio de escolha mais qualitativa da unidade escolar por parte dos assistentes sociais.

Destacamos que a equipe, neste período, chegou a um quantitativo de 70 profissionais devido ao empenho da gerente e da secretária de Educação, em exercício, contando com duas coordenações: uma para bolsas de ensino

16 A divisão por territórios teve como referência a proximidade com as onze unidades municipais dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) objetivando “articular o trabalho intersectorial e propiciar o atendimento da população à rede de proteção básica”.

17 O reordenamento geográfico previu um total de 34 territórios (TED).

e outra para coordenação dos trabalhos do serviço social, facilitando o processo de organização do setor.

Dando continuidade a essa proposta, em 2014, os assistentes sociais discutiram sobre a experiência de trabalho, avaliando as questões que passaram de forma teórico-metodológica, técnico-operativo e ético-político a ação do Serviço Social e elaboraram o “Mapa dos Agrupamentos/Territórios da Educação”.¹⁸ O novo instrumento objetivava contribuir com informações que viabilizassem a articulação do trabalho dos assistentes sociais lotados nas escolas com os CRAS, CREAS e Conselhos Tutelares.¹⁹

Um exemplo que ocorreu nesse processo foi um trabalho realizado com famílias dos alunos da creche do território 4 no qual a equipe, após definição das dinâmicas, convidou as diretoras das creches para uma reunião apresentou o projeto. Esse encontro foi significativo para que as gestoras colaborassem para a execução de uma nova proposta de trabalho com as famílias, objetivando refletir a importância da participação da família na vida escolar das crianças.

Além do Mapeamento dos Territórios, a equipe também elaborou um Regulamento Técnico do Serviço Social, numa organização do processo de trabalho com algumas rotinas e formulários específicos. Destacamos aqui o Formulário de Encaminhamento do Aluno ao Serviço Social (FEAS) contendo um olhar do pedagógico sobre o motivo do encaminhamento do estudante ao Serviço Social.

Para os profissionais de Educação esse formulário se constituiu em mais trabalho, mas para o Serviço Social foi uma forma de discutir e refletir a dicotomia entre o social e educacional presente no cotidiano escolar e ainda uma estratégia para qualificar as requisições imediatas, que ao longo destes anos sempre estiveram presentes no exercício profissional.

18 O Mapa previu cinco agrupamentos, acompanhando a divisão dos cinco Conselhos Tutelares. A proposta era que cada Agrupamento contasse com uma assessoria técnica fato este não viabilizado.

19 Essa proposta não foi efetivada. A nova coordenação do departamento multiprofissional a qual a coordenação de serviço social está ligada não reconheceu o processo organizativo dos assistentes sociais. Exigiu a distribuição dos profissionais por quantitativo de estudantes (mil) e excluiu as escolas rurais da possibilidade de escolha.

Em 2016, após discussão do relatório de gestão de 2015, identificamos que parte das requisições ao serviço social relacionava à “indisciplina”. Foi iniciada uma discussão sobre regimento das escolas com o intuito de pensar propostas para trabalhar essa questão. Após pesquisa e consulta ao jurídico, a equipe reconheceu que tal prerrogativa deveria passar por um debate coletivo envolvendo os diferentes profissionais da SMECE e das escolas. A falta de articulação entre os setores da secretaria não favoreceu tal discussão.

Destacamos que nesta trajetória o serviço social contou com a participação de estagiários em projetos tais como: “Café com Inclusão” e “Senta que lá vem história”. Os projetos, que tiveram como foco temas ligados à diversidade como inclusão educacional e questão étnico-racial, foram apresentados em seminários da categoria ou da Secretaria e permanecem sendo desenvolvidos. Nesse percurso, oito monografias de estagiários refletem a atuação profissional na Educação.

Considerando que um dos objetivos do Plano de Sistematização elaborado pela equipe consiste na organização dos trabalhos desenvolvidos, em 2016, um grupo de assistentes sociais mobilizou a equipe para participar de um curso sobre Sistematização do Trabalho do Serviço Social na Política de Educação.²⁰ O curso foi fundamental para a sistematização da trajetória organizativa do Serviço Social na política de educação no município de Campos dos Goytacazes, registrada neste artigo.

A princípio, só foi possível sistematizar o processo organizativo do trabalho dos assistentes sociais dentro da SMECE, mas reconhecemos que falta uma investigação analítica do processo de trabalho ao longo dessa trajetória, bem como realizar uma avaliação de nossa intervenção frente às demandas da rede educacional.

Segundo Almeida (1997, p. 5):

[...] não consegui, contudo, o Serviço Social forjar uma cultura profissional que se alimentasse diretamente, ou que indicasse um papel de destaque, às atividades investigativas, particularmente aos processos de sistematização do seu trabalho.

20 O curso foi proferido pelo professor Ney Luiz Teixeira de Almeida (UERJ), contou com quatro encontros. As condições materiais para sua objetivação foram garantidas pelos inscritos nos cursos e pelo professor. A SMECE cedeu apenas o espaço físico para realização.

Reconhecemos a dificuldade de sistematização do trabalho do serviço social na política de Educação. Apesar de contarmos com um acervo de relatórios, projetos e, *portfolios* significativos, a cultura profissional ainda não favoreceu à construção de uma trajetória investigativa que resultasse no processo de sistematização de nossas ações.

Segundo os Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação quatro são os eixos de atuação apontados no documento supracitado do CFESS para ação profissional: acesso, permanência, gestão democrática e qualidade e nossa experiência revela que os projetos desenvolvidos tinham estes eixos como referência.

A defesa do direito ao acesso está sempre presente no processo de trabalho envolvendo estudantes com deficiência, adolescentes em cumprimento de medida sócio educativa, estudantes camponeses que moram longe da escola e necessitam transporte escolar bem como nossa intervenção junto às demais políticas sociais.

Quanto o eixo da permanência foi elaborado o projeto Meu Lugar é na Escola (2009) cuja metodologia consistia em identificar estudantes com baixa frequência (Ficha de Comunicação de Alunos Infrequentes), acompanhar as motivações de tal questão e atuar junto com o pedagógico, conselho tutelar e Ministério Público da Infância e Juventude (MPIJ) quando a situação requeria. Em 2015 o MPIJ fez um TAC “exigindo” que a SMECE tivesse um programa de combate à infrequência. Foi instituído o Programa de Fiscalização da Infrequência Escolar pela SMECE e, apesar do serviço social ter no como demanda de atuação a questão da infrequência dos alunos a coordenação do setor não foi chamada para construção do referido programa.

Avaliamos que o Programa em suas ações responsabilizava a família pelo problema da infrequência e não favorecia condições objetivas para a permanência do estudante na escola de forma regular. Os motivos apresentados pelos estudantes são voltados para o desinteresse com o estudo, e a família argumenta que não consegue garantir que os filhos, na maioria adolescente, frequentem regularmente. Entendemos que essas justificativas estão relacionadas ao modelo de escola que reproduz dois elementos conservadores: coerção e compensação. A questão estrutural do sucateamento

físico e pedagógico das escolas precisa ser refletida em seu conjunto, pela categoria e instituições envolvidas no processo. A distorção idade-série é a materialização do fracasso do modelo educacional e não dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, filhos de pais que não tiveram oportunidade de estudar ou o fizeram em condições precarizadas que lhes conferiu o título de analfabetos funcionais.

A questão da indisciplina chega como demanda para intervenção do assistente social (desde as primeiras requisições), visto como possível agente coercitivo ou corretivo. Permanece um desafio encontrar alternativas que não reproduzam tal identidade, mas sim construam formas coletivas sócio pedagógicas de enfrentamento.

Quanto à gestão democrática entendemos que não se refere somente à eleição direta para diretores, mas em uma mudança de toda uma cultura educacional de gestão, que se estabelece em relações horizontalizadas, dentro da escola e dentro da SMECE. A eleição de diretores, apesar de ser prevista na CF/88 e LDBEN/96 e se constituir em uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como, do Plano Municipal de Educação (PME) não se efetivou no município.²¹

A cultura política do município marcada por um viés clientelista – cargos de gestão do poder executivo, seja da área da Educação, saúde ou assistência social, são distribuídos entre o legislativo – prejudica não só gestão democrática da escola, mas todo processo pedagógico. O serviço social tem um papel fundamental nesse processo, fomentando o debate democrático junto com a comunidade escolar.

Sobre o aspecto da qualidade da Educação, o atual contexto aumenta o desafio do trabalho do serviço social. A conjuntura política afirma velhas/novas propostas, como por exemplo, o congelamento de investimento em Educação e Saúde (PEC n° 055/2016) por 20 anos e os projetos que ferem o princípio de autonomia das escolas (Escola sem Partido). O município

21 Em 2013 foi publicado em *Diário Oficial* um “processo seletivo” para organização dos cargos de dirigentes de escolas com critérios legalmente definidos – curso de pedagogia e atuação no magistério ou experiência em gestão escolar –, sendo o processo organizado pela Secretaria de Educação. Contudo no fim do ano 2014 um decreto da Prefeita torna sem efeito as nomeações que passaram pelo processo seletivo e durante o ano os diretores foram sendo recolocados ao cargo, mas sob a indicação de vereadores.

não escapa ao quadro que, para aumentar o IDEB em 2016 “maquiou” os dados da rede escolar adotando “critérios” de reclassificação de alunos em distorção idade e série. Diante de uma rede de ensino sucateada a qualidade não tem o zelo devido, ficando o serviço social, de certa forma, refém do processo pedagógico, demandando intensamente um trabalho interprofissional, mudanças estruturais e de gestão pública.

Neste processo histórico, onde as relações sociais não são dadas e sim construídas, devemos imprimir em nosso cotidiano profissional um posicionamento crítico apontando a necessidade não só de maior investimento físico nas escolas, mas também, mudanças no que tange à organização pedagógica, especialmente sobre metodologia de ensino e avaliação.

Ao longo destes 17 anos vivenciamos a precarização do trabalho de uma forma geral que não poupou as trabalhadoras e trabalhadores da Educação. A falta de espaço físico para atendimento, de carros para realização de visitas domiciliares, de investimento específico para desenvolvimento dos projetos e os baixos salários compõem algumas das dificuldades enfrentadas pelos assistentes sociais, apontando para necessidade de organização da categoria junto às instituições de classe.

O Plano de Trabalho do Serviço Social na Educação deve ser pautado na defesa de uma política educacional efetiva, ampliando a concepção do processo pedagógico e compondo um trabalho coletivo que vise à autonomia crítica dos sujeitos.

A escola reflete as relações que são produzidas na sociedade na qual seus sujeitos –estudantes, educadoras, educadores e familiares – apresentam requisições que se relacionam as múltiplas expressões da questão social, questão essa fruto da desigualdade socioeconômica que permeia o município, com forte concentração de renda e com uma cultura política ainda voltada para o favor e não para o direito.

Considerar estas requisições de forma coletiva requer da equipe uma sistematização da prática, avaliação das repostas que o Serviço Social vem produzindo no “chão da escola”, e reconhecer como a dimensão pedagógica da profissão pode trazer um diferencial ao processo de trabalho.

Considerações finais

A trajetória da experiência dos/as assistentes sociais inseridos na política municipal de educação em Campos dos Goytacazes descreve um processo de trabalho repleto de requisições que se confrontam com o direito universal da educação numa rede sucutada por sua não expansão em estrutura física e material humano, com grandes investimentos no setor privado e distante de possibilitar a qualidade do ensino e permanência dos alunos.

As requisições feitas ao longo deste 17 anos ao serviço social sobretudo as ligadas a infrequência, indisciplina, violências e dificuldades de acessos a rede de serviços refletem não só a precarização do ensino, como a questão social se materializa no cotidiano profissional e exprimem a desigualdade social e a pobreza que permeiam o município com alta concentração de recursos.

Conforme princípios éticos, o serviço social tem sido a profissão que assume a concepção de educação que respeita a diversidade humana, que afirma os direitos humanos, que considera a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, que defende uma educação democrática, não sexista, não racista, não homofóbica/ lesbofóbica/ transfóbica. No entanto, o/a assistente social diante das requisições institucionais, ainda é identificado como agente de consenso, coerção, disciplinar e se depara com as contradições constitutivas da profissão.

Nessa trajetória a intervenção do serviço social se deparou com demandas e programas focalizados que foram na contramão do princípio da universalidade da política de educação pública, como por exemplo, o Programa de Bolsas. Após alguns anos intervindo nessa requisição, sem uma reflexão crítica, a sistematização dos cadastros favoreceu um repensar sobre o processo de trabalho e uma resistência da equipe na defesa da universalidade a partir da relação público privado.

Identificamos que processos de trabalho coletivos – bolsas em 2012 e os apontamentos sobre a questão da reprovação escolar – apresentaram maior visibilidades para SMECE, porém não resultou em demandas para que equipe pudesse atuar nas proposições de alternativas de enfrentamento.

A elaboração e avaliação de projetos apesar de ser uma das competências na lei de regulamentação da profissão identificamos que participação dos

assistentes sociais na gestão e avaliação dos programas e projetos dentro da política educacional em Campos dos Goytacazes ainda é incipiente. Nessa trajetória é notória, também, a falta de uma gestão intersetorial de construção coletiva na própria Secretaria, sendo muitos os departamentos, com atuações isoladas e o serviço social não se difere.

Concluimos ao descrever esta trajetória que apesar das variadas formas, mas não articuladas de atuação, com requisições que se repetem ao longo desta história o serviço social da educação ainda não conseguiu elaborar um projeto mais duradouro na condução dos trabalhos. Os projetos elaborados a cada troca de gestão assumiam novas formas, mas não uma continuidade e não foram desenvolvidos por todos.

Em que pese toda nossa trajetória histórica ainda temos muito a percorrer. Contudo, não podemos negar nossa responsabilidade profissional e histórica sobre o debate que envolve o trabalho do assistente social na educação, afinal são 17 anos de atuação. Sendo explícita a necessidade de sistematização do trabalho como forma de avaliação das repostas as demandas apresentadas e diferentes formas de atuação para que possamos construir um projeto coletivo.

Finalizamos este relato com o desafio de reinventar processos de trabalhos, que forneçam uma direção única, compreendendo as requisições institucionais como expressões da questão social para que possamos continuar atuando com base no projeto ético-político da profissão, defendendo a política de educação pública, de qualidade, laica, presencial; baseada numa metodologia que defenda a concepção emancipatória da educação, com atividades que destaquem o papel pedagógico da profissão com toda a comunidade escolar contribuindo para efetivar a educação como direito social.

Referências

ALMEIDA, N. L. T. de. Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/assistentes sociais. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2011.

ALMEIDA, N. L. T. de. Retomando a temática da “sistematização da prática” em serviço social. Serviço Social e Saúde. Formação e trabalho profissional. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, 1997.

AMARO S. T. A.; BARBIANI, R.; OLIVEIRA, M. C. *Serviço Social na Escola: o encontro da realidade com a educação, uma experiência realizada na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

BRASIL. *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. *Lei n. 1, de 1837, e o Decreto n° 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa Provincial, 1837. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ). *Lei n. 8.080*. Lei municipal de 04 de maio de 2009. Institui o Programa de Bolsas para o Ensino Superior e Pós-graduação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rj/campos-dos-goytacazes> Acesso em: 11 jan. 2017.

CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ). *Lei n. 6.462*. Lei Municipal de 11 de novembro de 1997. Autoriza a criação do serviço social escolar nas escolas municipais de 1° e 2° graus e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rj/campos-dos-goytacazes> Acesso em: 11 jan. 2017.

CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ). *Lei n. 8.072*. Lei municipal. Institui o Programa de Bolsas para o Ensino infantil e Fundamental. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rj/campos-dos-goytacazes> Acesso em: 11 jan. 2017.

CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ). *Plano Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes (2009-2019)*. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/rj/campos-dos-goytacazes> Acesso em: 11 jan. 2017.

CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação de Serviço Social. Departamento Multiprofissional. *Metodologia de Trabalho do Serviço Social*. Campos dos Goytacazes: SMECE, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Código de ética profissional do assistente social*. Brasília, DF, 1996.

- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Parecer jurídico 23/00*. Brasília, DF, 2000.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Série 3. Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília, DF, 2011.
- CRUZ, José Luis Viana da. *Os desafios na região brasileira do petróleo*. In: CRUZ, J. L. V. da (org.). *Brasil, o desafio da diversidade: experiências de desenvolvimento regional*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2005. p. 49-104.
- CRUZ, José Luis Viana da *et al.* Diagnóstico das condições socioeconômicas da infância e juventude de Campos dos Goytacazes/NETRAD/Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional/Universidade Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalista Osvaldo Lima/PMCG, 2006.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Editora Cortez, 1984.
- Gentili, P. *A pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.
- IAMAMOTO, M. V. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PESSANHA, B. de S. P. *Políticas sociais no campo da educação: desafios e contribuições*. 2009. Monografia (Especialização em Serviço Social Contemporâneo: questão social) – Universidade Federal Fluminense, 2009.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Contas. *Processo de nº 239264-9/08*. Relatório sobre o aumento dos recursos públicos transferidos para o setor privado nos anos de 2006 e 2007. Disponível em: <http://www.tce.rj.gv.br>.
- SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 8. ed. São Paulo. Autores Associados, 2003.

O serviço social na educação no estado de São Paulo e as experiências dos municípios de Diadema, Limeira e Presidente Prudente

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Introdução

O presente capítulo apresenta, de forma sucinta, o resultado da pesquisa realizada no ano de 2019, no Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com o título: “O trabalho da/o assistente social na Educação Básica no estado de São Paulo”, tendo como objetivo geral: analisar o trabalho profissional dos/as assistentes sociais nas principais experiências profissionais do Serviço Social na área da Educação Básica no Estado de São Paulo. Os objetivos específicos são: mapear a inserção de assistentes sociais na Educação Básica nos municípios paulistas; identificar as principais experiências profissionais do serviço social na área da Educação Básica nos municípios do Estado de São Paulo; resgatar a trajetória histórica e institucional de inserção dos/das assistentes sociais nas experiências identificadas; compreender as principais formas de organização dos processos de trabalho coletivos na área da edu-

cação nos quais se inserem os/as assistentes sociais; contribuir para a sistematização das principais experiências identificadas no estado de São Paulo.

Apesar do foco da pesquisa ser o trabalho do/da assistente social na Educação Básica na educação pública municipal, em decorrência do envolvimento da pesquisadora com a temática – serviço social na educação, consideramos importante expandir o mapeamento sobre a inserção dos/das assistentes sociais na área da educação para outros níveis de ensino, ou seja: a educação profissional/tecnológica e a Educação Superior, fato que despertou o interesse em identificar a existência deste profissional nas universidades públicas, federais e estaduais e também dos Institutos Federais Tecnológicos (IFTs) para averiguar a existência de assistente social inserido nestes espaços sócio-ocupacionais. Ressaltamos que não houve uma aproximação mais aprofundada nestas instituições de ensino, mas consideramos essencial socializar as informações coletadas para estimular futuras pesquisas.

Pretendemos também apresentar um breve panorama do estado de São Paulo contextualizando e trazendo alguns indicadores sociais referentes à educação básica, especificamente Educação Infantil e Ensino Fundamental, por serem nestes níveis de ensino que estão inseridos os/as profissionais assistentes sociais dos municípios pesquisados.

Diante da conjuntura política, econômica, social e cultural contemporânea que resvala na política de educação, a sua função social tem sido enfatizada para a preparação funcional e ideologicamente da força de trabalho voltada para os interesses do capital. Nesse cenário tem se expandido as requisições para o profissional assistente social na área da educação, eis um dos motivos que justificam a relevância desta pesquisa.

O intuito desta pesquisa constitui em dar visibilidade às experiências profissionais dos/das assistentes sociais na Educação Básica no estado de São Paulo, especificamente nos municípios de Diadema, Limeira e Presidente Prudente, que foram sistematizadas no decorrer da investigação. Dessa forma, a pesquisa contribui com a produção de conhecimentos nesta área de atuação profissional fortalecendo a luta pela educação pública, laica, de qualidade socialmente referendada e para todos. Para além, a intenção é estimular o processo de mobilização coletivamente dos/das assistentes sociais na luta pela expansão da inserção deste profissional na Educação Bá-

sica nos municípios paulistas, em sintonia com os profissionais de outros estados, de forma particular dos estados do Rio de Janeiro, Bahia e Paraíba, envolvidos nesta pesquisa integrada.

O capítulo está dividido em três sessões, sendo que a primeira contextualiza a realidade do estado de São Paulo onde foi desenvolvida a pesquisa. Na sessão seguinte apresentamos o mapeamento referente à inserção do/da assistente social na política de educação pública paulista, evidenciado nos espaços sócio-ocupacionais das universidades públicas (federal e estadual), nos IFTse por fim, na educação básica municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

A reflexão sobre as tendências do serviço social na área da Educação Básica municipal a partir da sistematização das experiências profissionais dos/das assistentes sociais nos municípios de Diadema, Limeira e Presidente Prudente, está organizada na sessão três. Finalizando o capítulo destacamos as considerações sobre esta aproximação com a realidade do serviço social na área da educação pública paulista advinda da práxis dos profissionais, participantes da pesquisa e da pesquisadora.

Breve apresentação do estado de São Paulo e da educação básica

O estado de São Paulo, localizado na Região Sudeste do Brasil, é composto por 645 municípios, sendo considerado o mais populoso do País. De acordo com as estimativas populacionais da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), em novembro de 2018, o estado de São Paulo possui 43.993.159 habitantes. Com uma área territorial de 248.219 km², a densidade demográfica é de 177,23 habitantes por km². Para compreender a dimensão da sua densidade demográfica nos valem os indicadores da Fundação SEADE, que traz uma comparação com outros estados e regiões do País. A população paulista supera a soma dos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (38.200.622 habitantes). Há mais habitantes em São Paulo do que nos Estados da Região Sul (29.754.036 habitantes), da Região Norte (18.182.253 habitantes) e Centro-Oeste (16.085.885 habitantes).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os critérios para identificar o porte do município são calculados pela quantidade de população existente, da seguinte forma: pequeno porte I: até 20 mil habitantes; pequeno porte II: de 20 mil até 50 mil habitantes; médio porte: de 50 a 100 mil; grande porte: de 101 a 900 mil e metrópole: mais de 900 mil habitantes. Ainda de acordo com o IBGE/2010, no estado de São Paulo há 387 municípios de pequeno porte I e 119 municípios de pequeno porte 2 (total 506); 59 de médio porte e 77 de grande porte e três são considerados metrópoles. Segundo informações do Sistema de Contas Regionais de 2017 do IBGE, São Paulo é o estado com a maior economia do País. É responsável por mais de 50% da atividade financeira do Brasil.¹ A sua vocação econômica se constitui em grandes empresas e comércios, sendo referência nacional na indústria, pecuária e agricultura, fatores que influenciam diretamente na imigração da população de outros estados que vem em busca de melhores condições de vida e oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

De acordo com IBGE (2010), o estado de São Paulo possui o segundo maior índice de desenvolvimento humano (IDH) do país, equivalente a 0,782; o segundo maior PIB per capita se comparado aos demais estados brasileiros (570,4 bilhões). Portanto, é um estado que se destaca em desenvolvimento dos demais estados brasileiros.

1 Sistema de Contas Regionais de 2017 do IBGE, fornece estimativas do Produto Interno Bruto (PIB) de cada Unidade da Federação, pelas óticas da produção e da renda, coerentes, comparáveis entre si e compatíveis entre si e compatíveis com os resultados do Sistema de Contas Nacionais (SCN). O IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, as Secretarias Estaduais de Governo e a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) apresenta comentários analíticos sobre os principais destaques do Sistema de Contas Regionais 2017, com comparações em relação a 2016 e, para alguns aspectos, também em relação a 2002, ano de início da série. A ótica da produção mostra o resultado do processo de produção, valor da produção, menos o consumo intermediário, de cujo saldo, o valor adicionado bruto por atividade econômica, somado aos impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos resulta o valor do PIB. Pela ótica da renda, o PIB é igual à soma de remuneração dos fatores de produção, isto é, corresponde ao somatório das remunerações dos empregados, com o rendimento misto bruto, mais o excedente operacional bruto e o total dos impostos, líquidos de subsídios, sobre produção e a importação. Informações complementares acessar: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/contas-nacionais/9054-contasregionais-do-brasil.html>.

Ressaltamos a que a história do estado de São Paulo se entrelaça com a história brasileira, com efetiva participação em momentos significativos deste a expansão da agricultura cafeeira, passando pelo processo de industrialização até as inovações tecnológicas do momento atual, destacando-se em termos políticos, econômicos, bem como culturais.

O alto grau de miscigenação étnica e mescla cultural, absorvendo costumes e tradições inicialmente dos índios e depois dos europeus dentre eles os próprios portugueses que colonizaram o País, e posteriormente os italianos, japoneses, dentre outros, influenciaram a formação cultural do povo paulista. Destaca-se também que, com a vinda dos escravos africanos os seus costumes ficam impetrados na cultura brasileira, sendo essa miscigenação uma marca do processo de formação sócio-histórica do povo paulista. Assim, ao longo do tempo os costumes e culturas populares vão se fundindo.

Outro interessante fato que incide sobre o caldo cultural do estado de São Paulo, determinado pelo avanço da industrialização, conforme exposto anteriormente, é a vinda de número significativos dos migrantes de outros estados brasileiros para a região sudeste, em especial para São Paulo, superando o crescimento do País na época. (CUNHA; BAENINGER, 2000)

A capital do estado, a cidade de São Paulo, considerada a capital econômica do País, atraem turistas e investimentos nacionais e internacionais contribuindo para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, do Brasil.

Nos limites deste texto, não há possibilidade de discutir sobre a trajetória histórica da educação no Brasil e nem do estado de São Paulo, porém cabe alguns destaques referentes ao foco da pesquisa. Após a Proclamação da República, em 1889, e o conseqüente advento do regime federativo, “[...] a instrução popular foi mantida sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados”. (SAVIANI, 2011, p. 165) Ainda segundo o referido autor, a experiência provincial que foi mais exitosa ocorreu em São Paulo. A grande inovação dos grupos escolares de São Paulo foi o agrupamento, no mesmo prédio, somente as quatro séries até complementar o I Ciclo, mudança que evidenciou o caráter de progressão no ensino até completar o ciclo, além das inovações no método de ensino. (FERREIRA JUNIOR, 2010; SAVIANI, 2011) Portanto, “[...] a experiência da escola pri-

mária empreendida pelo governo paulista acabou por repercutir em outras unidades federativas”. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 55)

De acordo com Schwartzman e demais autores (1993) apenas dois estados mantêm sistemas bastante amplos de ensino superior, São Paulo e Paraná. Em São Paulo, que tem o sistema de Ensino Superior mais desenvolvido do País, às universidades públicas são vinculadas, formalmente à Secretaria de Ciência e Tecnologia estadual, mas possuem autonomia administrativa e financeira. Registra-se a forte presença da Universidade Estadual Paulista (Unesp), com 34 *campi* espalhados por todo território paulista, além da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Em outros estados a maioria das universidades públicas existentes é federal.

Em relação à Educação Básica, considerando o caráter descentralizado deste nível de ensino, há uma diversidade de propostas educacionais ao longo da trajetória histórica da educação brasileira – Rio de Janeiro, Paraná, Minas Gerais dentre outros – sendo algumas fracassadas e outras promissoras. Destacamos algumas propostas inovadoras implementadas pelos governos paulistas, sendo: Conselho de Escola – governo Franco Montoro (1982-1986); Regime de Progressão Continuada SE, n. 4, janeiro de 1998, governo Mário Covas (1995-1998); Resolução SE 19/2010 – Institui o Sistema de Proteção – Professor Mediador Escolar e Comunitário, dentre outras.² (SÃO PAULO, 1998, 2010) Essas propostas recebem várias críticas de estudiosos da área, tanto positivas quanto negativas.

Para apreendermos a respeito da conjuntura do Estado na Educação Básica, devemos esclarecer, sobretudo, o que é a educação básica em sua organização e funcionamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o marco regulatório da política de educação no Brasil, sendo que às modificações nesta legislação ocorrem ao longo do tempo, considerando o contexto histórico e as

2 A instituição do “Regime de Progressão Continuada” ocorreu na rede estadual de ensino por meio da Resolução SE, n.º. 4, de 15 de janeiro de 1998, a qual previa a organização do ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos, a não retenção no interior do ciclo bem como a criação de providências que evitassem a evasão escolar na defesa dos direitos da criança e do adolescente.

disputas ideológicas dos projetos educacionais que estão imbricados aos projetos societários.

Na trajetória histórica da política de educação brasileira teve três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo: a Lei nº 4.024/61; a Lei nº 5.692/71, e a que está em vigor, a Lei nº 9.394/96. Nessa legislação os níveis de educação escolar passam a ser dois: Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica é dividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e as modalidades de ensino – educação especial, educação profissional e tecnológica, educação indígena, educação do campo. A Educação Básica, nos níveis – Fundamental (com nove anos de duração) e Médio (com três anos de duração) passam a ter a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos anuais, no mínimo.

Em relação à Educação Básica Pública no Brasil, as responsabilidades são distribuídas entre os entes: federal, estadual e municipal. O sistema federal é responsável pela formulação, direcionamento das reformas da educação e os ordenamentos, legal e material, a partir do Ministério da Educação (MEC), que promulga as deliberações e regulam a estrutura das entidades educacionais.

Na esfera estadual, todas as questões relacionadas à organização, funcionamento, dinâmica e as questões pedagógicas são organizadas, porém devem estar coerentes com as legislações federais, entretanto ela possui características próprias, pois neste sistema estadual há duas instâncias: a secretaria estadual de educação e o conselho estadual de educação em cada estado brasileiro. Por sua vez, o sistema municipal é composto pela secretaria ou departamento de educação encarregado pela gestão da educação nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (principalmente do I Ciclo – 1ª a 5ª série) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com os fatos mencionados, conclui-se que tanto a nível federal, estadual e municipal, existe um órgão regulador e um conselho que delibera ações para atender às demandas de uma determinada região.

Recentemente, houve a ampliação do ensino fundamental para nove anos, conforme a Resolução CNE/CEB, de 3 de agosto de 2005. De acordo com essa

legislação, o Ensino Fundamental inicia-se com crianças a partir de 6 anos completos que devem ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

Segundo o posicionamento do MEC, o objetivo dessa alteração é dar aos estudantes elementos básicos para as crianças/adolescentes consigam compreender o seu papel social e o exercício da cidadania dentro das etapas que propicie sua efetivação, tendo a educação como um agente possibilitador dos processos de uma aprendizagem crítica. Ressaltamos que esse posicionamento é objeto de estudos e análises de diversos educadores, não sendo uníssono o posicionamento entre eles.

Salientamos que o estado de São Paulo possui 91 diretorias de ensino que coordena as escolas da rede pública estadual nas suas respectivas áreas de circunscrição em articulação com as unidades centrais da secretaria estadual de educação. A Rede de Ensino do Estado de São Paulo possui 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de estudantes – Site da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2018.

De acordo com os dados do INEP – *Censo Educacional do Brasil* (2017) – em relação à educação básica o maior número de matrículas no País concentra-se no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, pois, de 11,9 milhões de alunos matriculados em todo o País, o Estado possui cerca de 3,5 milhões de alunos cursando o ensino regular – percentual distribuído nas cinco mil unidades das escolas estaduais paulistas.

Para ilustrar apresentamos a seguir alguns dados estatísticos sobre a Educação Básica no Estado de São Paulo. De acordo com o Portal QEdu (2017), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado de São Paulo, em 2017, foi de 4,9; sendo que do Brasil, no mesmo ano, foi de 4,4. Ressalta a distribuição do IDEB por nível de ensino sendo: 5,5 no Ensino Fundamental ciclo I; 4,4 no Ensino Fundamental ciclo II; e 3,5 no Ensino Médio. Quanto às taxas de rendimento das escolas públicas frente à reprovação e abandono, de acordo com o Portal Qedu, em 2016, aferiu-se que no Estado de São Paulo foram 4,4% em reprovações e 1,2% de abandono no Ensino Fundamental; 8,5% em reprovação e 3,3% de abandono no Ensino Médio. No Brasil, os índices referentes a esses fenômenos educa-

cionais foram de 10,1% em reprovação e 2,7% de abandono no Ensino Fundamental; 10,9% em reprovação e 6,0% de abandono no Ensino Médio.

No próprio site institucional do Governo de São Paulo³ revela-se o seguinte:

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,1 mil escolas autônomas, 3,5 milhões de alunos e 233,8 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São 190 mil professores e 5,1 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Pólos Regionais. No último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, divulgado pelo Ministério da Educação – MEC em setembro de 2018, São Paulo ocupa o terceiro lugar nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e a quarta colocação no Ensino Médio. Realizado a cada dois anos, o IDEB é considerado o melhor indicador de avaliação da qualidade do aprendizado.

É evidente as distinções no panorama da educação do Estado de São Paulo em relação aos demais Estados, isto se dá devido as suas particularidades enquanto formação histórica, política, econômica e social. Embora a questão abordada frutifique inúmeras reflexões, neste momento não será realizada uma análise mais aprofundada sobre o tema.

Mapeamento do serviço social na educação no estado de São Paulo

Ressaltamos que apesar de não fazer parte do foco da pesquisa de pós-doutorado, consideramos importante fazer um levantamento geral da inserção do profissional – assistente social nos espaços sócio-ocupacionais no âmbito da Política de Educação pública nos diversos níveis de ensino no Estado de São Paulo. Portanto, realizamos um mapeamento das universidades públicas e dos Institutos Federais Tecnológicos (IFTs), conforme descrito a seguir.

3 Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>,

UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Constatamos que no estado de São Paulo há sete universidades públicas, sendo quatro estaduais e três federais, perfazendo um total geral de 50 *campi* espalhados por todo território paulista. Verificamos a presença de assistentes sociais em 23 *campi*, perfazendo um total de 35 assistentes sociais nestas universidades atuando principalmente com a gestão e/ou operacionalização da política de assistência estudantil.

Considerando que a pesquisadora pertence a Unesp/*campus* de Franca (SP), houve interesse em aprofundar a investigação para conhecer a realidade do trabalho do/da assistente social no âmbito desta universidade pública. Através de análise do Relatório de Atividades da Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE), criada em 2013 pela Reitoria da Unesp, identificamos que nas 34 unidades/*campi* da Unesp, distribuídos em 24 municípios, em apenas 10 unidades existe a presença de assistentes sociais, perfazendo um total de 13 profissionais no quadro de funcionários que atuam no setor de saúde e na área da assistência estudantil. Os municípios onde se localizam esses profissionais são: Franca, Botucatu, São José do Rio Preto, Jaboticabal, Araçatuba, Marília, Bauru, Presidente Prudente, Ilha Solteira e capital/São Paulo. Confirmamos que de fato não há uma política de assistência estudantil, mas ações pontuais e os recursos financeiros são anualmente alocados pela reitoria. A partir da criação da referida coordenadoria, com apoio das comissões locais de permanência estudantil (também criada em 2013) há intenção de planejar uma Política de Assistência Estudantil para a Unesp. Essa comissão possui representantes da comunidade universitária sendo: docentes, discentes, técnicos administrativos, assistente social (onde possui esse profissional), e a coordenação das atividades ficam a cargo da vice-diretora de cada *campus*.

A pesquisadora faz parte desta comissão e vem atuando para o fortalecimento do grupo de assistentes sociais e para a efetivação desta política com objetivo de viabilizar aos estudantes o direito à Assistência Estudantil.

Segue o Quadro 1 com a relação das universidades públicas paulistas e o respectivo número de assistentes sociais alocadas em cada uma delas.

Quadro 1 – Relação das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, número de assistentes sociais e setor de trabalho⁴

UNIVERSIDADE	LOCAL	NÚMERO DE ASSISTENTES	SETOR DE TRABALHO
USP ⁴	SAS – São Paulo	1	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
Unicamp	SAE – Campinas	5	IDEM
Unicamp	FT – Limeira	1	IDEM
Unicamp	FCA – Limeira	1	IDEM
Unicamp	FOP – Piracicaba	1	IDEM
Famema	Marília	1	IDEM
UFABC	Santo André	3	IDEM
UFABC	São Bernardo	2	IDEM
UFSCar	Araras	2	IDEM
UFSCar	Lagoa Sino	1	IDEM
UFSCar	Sorocaba	2	IDEM
UFSCar	São Carlos	1	IDEM
Unifesp ⁵	Baixada Santista	1	IDEM
Unesp ⁶	Franca	1	IDEM
Unesp	Botucatu	4	IDEM
Unesp	São José Dos Campos	1	IDEM
Unesp	Jaboticabal	1	IDEM
Unesp	Araçatuba	2	IDEM
Unesp	São Paulo	1	IDEM
Unesp	Marília	1	IDEM
Unesp	Bauru	1	IDEM
Unesp	Presidente Prudente	1	IDEM
Unesp	Ilha Solteira	1	IDEM

Fonte: Pesquisa realizada nos sites das universidades públicas paulistas, em setembro de 2018. (Bolsista PIBIC/CNPq – YukariYamauchi).^{5,6}

- 4 A USP possui dois campus, sendo um em São Paulo e um em Ribeirão Preto.
- 5 A UNIFESP, possui cinco campus, localizados nos seguintes municípios: São Paulo, Santos/Baixada Santista, Diadema, Guarulhos e São José dos Campos.
- 6 A Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho”, criada em 1976, a partir de institutos isolados de ensino superior que existiam em várias regiões do estado de São Paulo. Atualmente tem 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no interior; uma na capital do estado, São Paulo além de uma no Litoral Paulista, em São Vicente.

De acordo com informações retiradas do site do IBGE (2018), em relação ao ensino superior verificamos que São Paulo é o Estado com o maior número de matrículas neste nível de ensino, consubstanciando o total de 1.643.925, sendo que apenas 15,8% destes estudantes estão em instituições públicas. Dessa forma, constata-se que são mais de 1,38 milhão de estudantes em instituições de ensino superior particulares. Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), “[...] no Brasil, em 2016, quase 3 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação, sendo que, desse total, 82,3% em instituições privadas”.

Ainda, conforme indica os dados do Censo divulgado pelo Inep (2017), “[...] as matrículas na modalidade Ensino a Distância (EaD) cresceram 17,5% de 2016 para 2017. Os estudantes da referida modalidade de ensino chegaram a quase 1,8 milhão em 2017, o equivalente a 21,2% do total de matrículas em todo o ensino superior”.

Em relação à presença do assistente social nas universidades públicas paulistas, os dados revelam número reduzido de profissionais por campus considerando a amplitude do número de estudantes que provavelmente estão matriculados nas referidas universidades. Inferimos que tal cenário provavelmente impacta significativamente no trabalho do assistente social nos espaços sócio-ocupacionais do ensino superior, mais especificamente na abrangência do trabalho profissional. Essa afirmação é corroborada pela focalização da atuação profissional na área da assistência estudantil, principalmente na efetivação de ações relacionadas à prestação de serviço e apoio material aos estudantes conforme descrito nos sites das referidas universidades públicas.

Analisamos que a média do número de assistentes sociais nas universidades públicas paulistas é de cerca de um a cinco assistentes por instituição sendo que todas estão inseridas no trabalho com assistência estudantil. Diante da expansão do acesso à educação superior, dentre outros determinantes, destaca-se a criação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, referente a cotas afirmativas. Esta lei estabelece a reserva de vagas para estudantes provenientes de escola pública, bem como àqueles que se autodeclararam negros, pardos ou indígenas, nas instituições públicas fede-

rais e IFTs—dos quais várias universidades estaduais aderiram destacando-se a Unesp. Assim, podemos inferir que há um aumento significativo de demandas sociais relacionadas às condições objetivas de vida desses estudantes bem como outras questões subjetivas ou referentes ao próprio processo de ensino-aprendizagem diante do fato da procedência do ensino básico em escola pública, cujo investimento em qualidade tem sido historicamente protelado.

Elencamos a seguir os principais destaques sobre a atuação dos assistentes sociais nas unidades públicas relacionadas a assistência estudantil, conforme identificado no levantamento realizado nos sites das respectivas universidades. Nas três universidades públicas federais e nas quatro estaduais paulistas – somando-se sete universidades –, identificamos um total de 50 campus, sendo que destes somente 23 possuem a presença de assistentes sociais, perfazendo 46%. Em todas as unidades que possuem a presença do assistente social, a ênfase do trabalho recai sobre os estudos socioeconômicos para viabilizar o acesso aos serviços, tais como: bolsas, moradia, transporte, alimentação, auxílio creche, emergencial, restaurante universitário, empréstimos de equipamentos, entre outros. E todas afirmam a importância da assistência estudantil no processo de redução da evasão escolar.

Ao avaliar os sites das universidades, que são utilizados como um instrumento de divulgação da assistência estudantil para o público-alvo desta política, verifica-se que em vários há necessidade de melhorar as informações propiciando maior visibilidade em relação às possibilidades de acesso aos recursos que os estudantes têm direito. Por outro lado, é importante ressaltar que todos os sites informam o local e o horário de funcionamento, o responsável, e-mail e telefone para contato.

Alertamos que essa questão carece de investigação aprofundada, portanto indicamos como objeto de estudo para futuras pesquisas.

INSTITUTOS FEDERAIS TECNOLÓGICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Constatamos que existem 36 Institutos Federais Tecnológicos no estado de São Paulo e a reitoria sediada na capital do estado (São Paulo), sendo que este também será computado, considerando que há presença de assistente

social nesta unidade. Em 8 unidades (24%) não possuem Assistentes Sociais, portanto no restante, 28 IF (76%) há a presença de assistentes sociais alocados nos *campus* da referida instituição somando-se 35 profissionais. Diante da regulamentação do Decreto nº7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que abrange a assistência estudantil para as universidades públicas federais e institutos federais tecnológicos, os assistentes sociais que atuam nessas instituições, certamente estão envolvidos no processo de operacionalização da referida política. Por não ser objeto específico desta pesquisa, não realizamos uma investigação mais apurada em relação ao trabalho do assistente social neste espaço sócio-ocupacional. Segue o quadro retratando o panorama dos Institutos Federais Tecnológicos do estado de São Paulo e a inserção do serviço social.

Quadro 2 – Relação dos *Campi* dos Institutos Federais Tecnológicos do estado de São Paulo e a quantidade de assistentes sociais por *campus*

CAMPUS – INSTITUTOS FEDERAIS TECNOLÓGICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO	QUANTIDADE DE ASSISTENTES SOCIAIS POR CAMPUS
Araraquara	1
Avaré	1
Barretos	1
Birigui	1
Boituva	1
Bragança	1
Campinas	2
Campos Do Jordão	1
Capivari	1
Caraguatatuba	1
Catanduva	1
Cubatão	Não tem assistente social
Guarulhos	1
Hortolândia	1
Ilha Solteira	Não tem assistente social

Itapetinga	1
Itaquaquecetuba	Não tem assistente social
Jacareí	1
Jundiaí	Não tem assistente social
Matão	1
Piracicaba	1
Pirituba	Não tem assistente social
Presidente Epitácio	Não tem assistente social
Registro	1
São Paulo – Capital – Reitoria	3 gestoras + 3 assistentes sociais
Salto	2
São Carlos	1
São João Da Boa Vista	1
São José Dos Campos	1
São Miguel Paulista	Não tem assistente social
São Roque	Não tem assistente social
Sertãozinho	1
Sorocaba	2
Suzano	1
Tupã	1
Votuporanga	Não tem assistente social
TOTAL: 36 <i>Campus</i>	TOTAL: 35 assistentes sociais

Fonte: reitoria dos Institutos Federais Tecnológicos do estado de São Paulo (2018).

Ressaltamos que os Assistentes Sociais dos Institutos Federais Tecnológicos do Estado de São Paulo constituíram um grupo de trabalho denominado “Coletivo de Assistentes Sociais dos IFTs”.⁷

7 Coletivo de Assistentes Sociais dos Institutos Federais Tecnológicos do Estado de São Paulo. Endereço eletrônico: <https://PTbre.facebook.com/coletivodeassistentesociaisIFSP.assistentesocial@ifsp.edu.br>

EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA PAULISTA: EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

O primeiro mapeamento realizado em todos os municípios do estado de São Paulo, para verificar aqueles que possuem assistentes sociais atuando na área da educação pública, foi realizado na pesquisa referente à tese de doutorado intitulada: *Educação e Serviço Social: elo para construção da cidadania* – defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em 2007, de autoria de Eliana B. C. Martins. Apesar de a pesquisa ter abrangido os 645 municípios, portanto a totalidade dos municípios paulistas, apenas 165 municípios responderam aos e-mails encaminhados, ou seja: 25,58%. Dos 165 municípios que responderam à pesquisa 37 (22,42%) informaram haver assistentes sociais atuando na educação básica, especificamente Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na educação especial/inclusiva. Portanto, do total de municípios existentes no estado de São Paulo, constatou-se que apenas em 5,73% possuíam assistentes sociais no âmbito da política educacional, no período estudado. Desses 37 municípios, 28 responderam o questionário enviado por correio eletrônico (internet), informando sobre o trabalho do assistente social realizado nos referidos municípios.

Os 37 municípios que possuíam assistentes sociais na educação de acordo com a referida pesquisa datada de 2007, portanto em apenas 5,73% dos municípios paulistas, conforme segue: Altair, Assis, Barão de Antonina, Batatais, Borebi, Botucatu, Corumbataí, Cosmópolis, Dracena, Embu, Franca, Garça, Hortolândia, Ipiranga, Itatiba, Itu, Jacaré, Laranjal Paulista, Leme, Limeira, Lorena, Matão, Mauá, Osasco, Paraibuna, Presidente Prudente, Ribeira, Salto, Santa Bárbara do Oeste, Santa Rita do Passa Quatro, Santo André, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José do Rio Preto, Serrana, Tupã e Vargem Grande Paulista.

O segundo mapeamento, realizado em decorrência da pesquisa de pós-doutorado, em 2018 identificou o que segue:

- dos 37 municípios paulistas que foram identificados na pesquisa de doutorado de 2007, 11 municípios (29%) não possuem mais assis-

tentes sociais atuando na área da educação, sendo: Assis, Borebi, Corumbataí, Garça, Hortolândia, Ipiranga, Lorena, Matão, Mauá, Osasco e Ribeira. De acordo com informações coletadas nos contatos realizados com os municípios, parte significativa desses profissionais foi transferida para as secretarias de Assistência Social dos respectivos municípios para atuar no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em decorrência das exigências normativas da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), 1993.

- reatualização dos dados em todos os 645 municípios do estado de São Paulo, realizado através de contatos com as 91 diretorias de ensino; com as 11 seccionais do CRESS/9ª Região/SP, e em todas as secretarias municipais de educação, por via de e-mails. Porém, houve um retorno extremamente reduzido.

Utilizamos como estratégia efetivar o contato telefônico com 59 municípios de médio porte existente no Estado, considerando a probabilidade da presença de assistentes sociais nesses municípios, pela possibilidade de terem melhores condições financeiras para contratação deste profissional, além de uma realidade socioeducacional mais complexa, que requer o trabalho do assistente social. Desses, apenas 5 (8%) dos municípios de médio porte possuem assistentes sociais atuando na área da educação pública municipal, sendo que destes, três já constavam na listagem do mapeamento de 2007.

O resultado final do mapeamento realizado no estado de São Paulo demonstra que em 21 municípios paulistas, portanto, em apenas 3% dos 645 municípios paulistas existem assistentes sociais na área da educação pública municipal. Desta forma, podemos aferir que houve um decréscimo da quantidade de municípios que possuem assistentes sociais na educação municipal paulista, diminuindo 17 municípios, durante o período de 2007 a 2018, portanto, nos últimos 11 anos.

Quadro 3 – Municípios paulistas que possuem assistentes sociais na área da educação, destacando porte do município e quantidade de assistentes sociais (2018)

MUNICÍPIOS	PORTE DOS MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE ASSISTENTES SOCIAIS
Altair	Pequeno porte I	02
Artur Nogueira	Médio porte	02
Batatais	Médio porte	01
Botucatu	Grande porte	01
Cajamar	Médio porte	01
Cosmópolis	Médio porte	01
Dracena	Pequeno porte II	02
Diadema	Grande porte	02
Embu das Artes	Grande porte	02
Franca	Grande porte	07
Itatiba	Grande porte	03
Itu	Grande porte	02
Jacareí	Grande porte	01
Laranjal Paulista	Pequeno porte II	01
Leme	Grande porte	01
Limeira	Grande porte	39
Mogi Guaçu	Grande porte	03
Paraibuna	Pequeno porte I	01
Presidente Prudente	Grande porte	06
Salto	Grande porte	03
Sorocaba	Grande porte	04
21 municípios		85 assistentes sociais

Fonte: levantamento realizado com apoio das bolsistas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2018).

Em relação ao porte dos municípios que contam com a inserção do serviço social na educação, 60% são em municípios de grande porte; 20% municípios de médio porte; 10% de pequeno porte I e, por fim, os 10% restante município de pequeno porte II.

Considerando que a efetivação do processo de sistematização da experiência profissional dos assistentes sociais no trabalho coletivo da educação pública dos municípios paulistas ocorreu em Diadema, Limeira e Presiden-

te Prudente, destacamos a seguir, informações pertinentes aos referidos municípios.

Quadro 4 – Informações relevantes referentes aos municípios e ao serviço social

MUNICÍPIO	NÚMERO DE HABITANTES	REDE DE ENSINO UNIDADES	IMPLANTAÇÃO SERVIÇO SOCIAL REGULAMENTAÇÃO	Nº A.S NA EQUIPE	AÇÕES SERVIÇO SOCIAL
DIADEMA	394 MIL	164	1994 Não regulamentado	2 AS Psicólogo Pedagogo	Evasão Escolar
LIMEIRA	267 MIL	82	1997 Regulamentado	36 AS Psicólogo Pedagogo	- Evasão Escolar; - Saúde escolar; - Inclusão de deficientes; - Bolsa creche conveniadas Central Vagas (gestão).
PRES. PRUDENTE	207 MIL	108	1991 Regulamentado	6 AS Psicólogo Pedagogo Educador de Saúde	- Prevenção Violência Doméstica Criança/Adolescentes - Rede de proteção - Saúde Escolar; - Bombeiro na escola; - Prevenção Trabalho Infantil; Representações Conselhos Municipais de Direitos.

Fonte: pesquisa de pós-doutorado (2018).

Diante dos dados apresentados, salientamos alguns pontos que chamam a atenção. Um desses pontos é que o trabalho dos/das assistentes sociais nos municípios do estado de São Paulo está circunscrito principalmente ao âmbito da Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica), por ser de responsabilidade do município. Porém, pesa o fato desta política educacional ser um direito universal e há reduzida condição de recursos financeiro da rede municipal para atender à demanda, precipita em uma requisição que sobressai, através da realização de estudos socioeconômicos para o acesso seletivo, focalista das crianças, contrariando a própria legislação. Ainda nesse sentido, vem ocorrendo o processo de judicialização do acesso a creches – ocasionado demandas para os assistentes sociais também no que diz

respeito à gestão das creches conveniadas, ocorrendo assim, o processo de privatização e refilantropização do direito à Educação Infantil.

Uma tendência persistente requisitada ao serviço social, trata-se da questão da infrequência e evasão escolar envolvendo, até mesmo, o rendimento escolar dos estudantes do Ensino Fundamental (especificamente o I Ciclo – 1ª a 6ª série que é municipalizado). Fato relacionado à imperativa necessidade do cumprimento das metas numéricas exigidas pelo governo federal e reforçado pelo governo estadual de minimizar esses índices, assim elevando a termos aceitáveis, conforme determinações dos preceitos do Banco Mundial, a uma elevação do padrão de escolarização. Os indicadores são pautados pelo sistema de avaliação nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como por índices paulistas criados para esta finalidade, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).⁸

O levantamento da produção do conhecimento em pesquisas, em nível de mestrado e doutorado na área da educação sobre o tema evasão escolar, traz uma vasta gama de estudos sobre esse fenômeno próprio da educação. Constata-se que as concepções sobre evasão escolar são variadas, conforme os estudos de Pelissari (2012), Digiácomo (2005), Ferreira (2013) para citar apenas alguns, mas todos são unânimes ao situar como um fenômeno complexo, de múltiplas determinações e motivações, que estão imbricados com fatores internos e externos à escola.

Ferreira (2013) afirma que os motivos que levam a evasão escolar podem ser classificados de acordo com os seguintes fatores determinantes: escola não atrativa, autoritária, profissionais despreparados, insuficientes, com ausência de motivação; estudantes desinteressados, indisciplinados,

8 Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da pasta e também integram o cálculo do IDESP. O IDEB é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil. Em uma escala de 0 a 10, sintetiza dois conceitos, a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática. (Fonte: Secretaria Estadual de Educação – São Paulo).

com problemas de saúde, gravidez precoce (adolescência); pais ou responsáveis não cumpridores do poder familiar, desinteressados em relação ao destino dos filhos; situações sociais relacionadas à condição de estudante trabalhador, sendo os horários incompatíveis com o horário de estudo e também situações de agressão entre estudantes, violências na escola, etc.

Esses motivos, descritos por Ferreira, merecem um trato teórico e principalmente crítico, na perspectiva do serviço social, contextualizado com as determinações políticas, sociais, econômicas e culturais, que recuperem a historicidade, as contradições, as mediações presentes no tecido social pela vertente da totalidade (Marx).

Para ampliar as interpretações sobre o trabalho do assistente social na educação nos municípios paulistas identificados na pesquisa, apresentaremos no próximo item as principais tendências, além destas já enunciadas.

Tendências do serviço social nos municípios participantes da pesquisa

Em relação às principais tendências do trabalho profissional dos assistentes sociais nos municípios participantes da pesquisa, tendo como referência as dimensões que particularizam a inserção dos assistentes sociais na Política de Educação, descritas no documento: “Subsídios para a atuação do assistente social na política de educação” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013), segue o que averiguamos na pesquisa.

Somando as duas primeiras dimensões que particularizam a atuação dos assistentes sociais na educação e que estão intimamente imbricadas, sendo: **a garantia do acesso e da permanência na educação escolarizada**, este é o foco com maior incidência de ações que envolvem os/as assistentes sociais, destacamos que a questão da infrequência e a evasão escolar têm sido uma forte tendência presente nos três municípios participantes da pesquisa. Nessa dimensão evidencia-se a influência das expressões da questão social na realidade social dos estudantes/famílias a imperiosa necessidade de articulação da rede socioassistencial das demais políticas sociais para possível atendimento das demandas identificadas.

Referente à gestão democrática na educação, em termos do processo participativo no âmbito do universo escolar, ou seja, em instâncias como grêmios estudantis, conselho de escola, associação de pais e mestres, as ações são incipientes, porém, há um investimento dos assistentes sociais no envolvimento com os conselhos municipais de direitos (principais - criança e adolescente, educação, assistência social).

A relação escola-família é uma requisição historicamente contumaz para o serviço social. Assume diferentes intensidades de atuação que vão desde os encaminhamentos, informações, orientações quanto aos direitos sociais até intervenções mais consistentes que incidem em um processo socioeducativo, abordando temáticas pertinentes ao universo educacional e também extrapolando as mesmas, de acordo com o surgimento de temas de interesse desses usuários.

No que tange à **qualidade da educação escolarizada** considera-se uma contribuição significativa do serviço social as atividades socioeducativas efetivadas com os segmentos da comunidade escolar. Insere-se nesse compêndio o debate reflexivo sobre diversos temas sociais tais como: *bullying*, violência doméstica/mulher e crianças/adolescentes; racismo; homofobia; gênero; concepções de famílias, educação, diversidade (deficiência) direitos sociais, entre outros. Ampliar o universo de conhecimentos culturais da comunidade escolar propiciando a construção de uma consciência crítica, certamente impacta na qualidade da educação.

Também podemos identificar como uma forma de possibilitar a qualidade da educação à articulação da escola com as diversas instâncias das outras políticas sociais reconhecendo a proteção das crianças e adolescentes e suas respectivas famílias como integral, condizente com a doutrina de proteção integral contida, inclusive, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990). Certamente as situações pertinentes ao âmbito social incidem sobremaneira no sucesso educacional.

A aproximação com os/as assistentes sociais que atuam nos municípios pesquisados, a análise interpretativa dos documentos de sistematização por eles elaborados, indicam a filiação destes/destas ao projeto ético-político profissional, apesar dos desafios postos para concretizá-lo no cotidiano do trabalho profissional nos espaços sócio-ocupacionais da política de educação.

Os/As assistentes sociais compreendem o seu trabalho como parte da construção do trabalho coletivo na educação juntamente com outros profissionais, sendo: psicólogos, pedagogos, professores, gestores que compõem os espaços educacionais, mas nem sempre possuem a dimensão teórica desta percepção de acordo com a teoria social inaugurada por Marx. Ainda nessa direção, ficam evidentes as dificuldades da compreensão sobre a relação teórico-prática, que, apesar de algumas vezes não ser visualizada, está presente no cotidiano profissional, sendo a sistematização uma experiência facilitadora deste processo.

No estado de São Paulo é unânime o trabalho do/da assistente social na educação municipal e esses possuem uma marcante influência nos projetos educacionais de cada município, indicando uma direção social coerente com os princípios éticos do serviço social, que às vezes não é explícito, mas é perceptível nas opções das ações e projetos implementados.

É necessário, mesmo que minimamente, adentrar na questão das condições de trabalho dos assistentes sociais na área da educação, pois essas afetam o exercício profissional. A partir das informações identificadas na pesquisa, destacamos a desproporcionalidade entre o quantitativo de assistentes sociais e de estudantes abrangidos pela rede municipal, conforme segue o Quadro 6.

Quadro 6 – Proporção entre o número de alunos atendidos nos municípios em relação ao número de assistentes sociais na rede municipal de educação

MUNICÍPIOS	NÚMERO DE ASSISTENTES SOCIAIS (EQUIPE)	QUANTIDADE DE DISCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	PROPORCIONALIDADE N° DE ESTUDANTES POR ASSISTENTES SOCIAIS
Diadema	02	33.772	16.886 estudantes/por assistente social
Limeira	36	24.784	688 estudantes/por assistente social
Presidente Prudente	06	19.065	3.177 estudantes/por assistente social

Fonte: organização da pesquisadora com informações indicadas pelos assistentes sociais dos municípios pesquisados, referentes a 2018.

Os números evidenciam o universo de estudantes, portanto de suas respectivas famílias que são potenciais usuários do serviço social, sem incluir os profissionais da educação que também são foco da ação profissional. Portanto, a proporcionalidade é reveladora da sobrecarga de trabalho da equipe interdisciplinar, particularmente do assistente social.

Fator marcante em relação às condições de trabalho dos assistentes sociais na educação é a sua instabilidade, por não haver na política de educação uma legislação específica tratando do “lugar” que o assistente social deve ocupar e a proporcionalidade, como por exemplo, está previsto na política de assistência social, na lei de execução penal, dentre outras. Essa instabilidade recai sobre a autonomia relativa do/da assistente social, pela insegurança e inconstância de número de assistentes sociais nas equipes para efetivação das ações propostas bem como por estarem em constante tensão da continuidade ou não da presença do serviço social na área da educação.

Considerações finais

Diante da conjuntura atual os desafios do trabalho do/a assistente social, de forma particular no âmbito da política de educação, somente poderão ser enfrentados de forma coerente com o projeto ético-político profissional. Implica dizer que, impondo o “poder” do conhecimento através de constante aprimoramento intelectual, imprescindível à competência profissional que possibilita apreender a dinâmica societária, as expressões da questão social e as demandas sociais que adquirem novas roupagens.

Nos termos de Yamamoto (2007, p. 208):

Requisita um perfil profissional culto, crítico e capaz de formular, recriar e avaliar propostas que apontem para a progressiva democratização das relações sociais. Exige-se, para tanto, compromisso ético-político com os valores democráticos e competência teórico-metodológica na teoria crítica em sua lógica de explicação da vida social. Esses elementos, aliados à pesquisa da realidade, possibilitam decifrar situações particulares com que se defronta o assistente social em seu trabalho, de modo a conectá-las aos processos sociais macroscópicos que as geram e as modificam. Mas, requisita também, um profissio-

nal versado no instrumental técnico operativo, capaz de potencializar as ações no nível de assessoria, planejamento, negociação, pesquisa e ação direta, estimuladora da participação dos sujeitos sociais nas decisões que lhes dizem respeito, na defesa de seus direitos e no acesso aos meios de exercê-los.

Desta forma, será possível ao assistente social identificar a contradição da escola (educação) que, pela atividade educativa, dissemina a ideologia liberal (ou neoliberal) que favorecerá a adesão dos indivíduos aos interesses burgueses. Mas, contraditoriamente, fornece elementos intelectuais que possibilitam a classe trabalhadora apropriar-se da lógica capitalista impregnada na realidade social, dos seus mecanismos injustos para “armar-se” para a luta na transformação dessa sociedade. (PARO, 2002)

Nessa direção, concordamos com as análises de Almeida (1997, p. 8) sobre sistematização, por acreditarmos ser um processo dialético de reflexão teórico-prática, é:

um recurso que lhe recobra e lhe ressalta sua dimensão crítico-investigativa, a partir da angulação própria que o trabalho profissional adquire enquanto participante de um processo de trabalho coletivo no âmbito das estratégias institucionais de materialização das políticas sociais. Constitui uma dimensão importante do trabalho profissional que favorece uma reflexão contínua de suas respostas sócio-institucionais em suas relações de determinação com a dinâmica do ser social.

O referido autor acrescenta ainda que a sistematização permite imprimir a empiria, as manifestações do cotidiano a compreensão das relações sociais constitutivas da dinâmica da sociedade, da relação entre produção e reprodução social, apreendendo neste movimento possibilidades de construção de alternativas no âmbito do trabalho coletivo. (ALMEIDA, 1997)

Portanto, empenhar esforços na sistematização do trabalho do/a assistente social entremeado ao trabalho coletivo na área da educação, consiste em uma forma de resistência da categoria profissional diante dos ataques que a educação escolarizada vem sofrendo no momento histórico atual. Assim, fortalecer as experiências profissionais do serviço social na educação, em to-

dos os níveis de ensino, seja nas esferas: federal, estadual ou municipal, de âmbito público ou privado, é de extrema relevância por acreditarmos que ao ocupar estes espaços sócio-ocupacionais o assistente social poderá mobilizar ações, juntamente com educadores, estudantes/famílias contra os retrocessos que vêm se impondo à educação escolarizada no Brasil.

Referências

ALMEIDA, N. L. T. Retomando a temática da “sistematização da prática” em serviço social. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 10, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2013. (Série – Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais).

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993*. Código de Ética Profissional do Assistente Social, 1993. Brasília, DF: CFESS, 1993.

BRASIL. Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial [da] União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2010. p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Dispõe sobre Alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

CUNHA, J. M. da; BAENINGER, R. A migração nos estados brasileiros no período recente: principais tendências e mudanças. In: HOGAN, D. J. (org.). *Migração e ambiente em São Paulo: aspectos relevantes da dinâmica recente*. Campinas, SP: Unicamp, Núcleo de Estudos de População, 2000. p. 17-57. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/migracao_ambiente/01pronex_02_migracao_nos_estados_brasileiros.pdf. Acesso em: ago. 2018.

- DIGIÁCOMO, M. J. *Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar*. 2005. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/pagina-825.html>. Acesso em: 11 fev. 2019.
- FERREIRA, F. A. *Fracasso e evasão escolar*. 2013. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>
- FERREIRA JUNIOR, A. *História da educação brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.
- IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capitalismo financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- IBGE. @Cidades: São Paulo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>. Acesso em: 11 fev. 2019.
- IBGE. *Sistema de Contas Regionais*, 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101679>
- INEP. *Censo Educacional do Brasil*. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 11 fev. 2019.
- MARTINS, E.B.C. *Educação e Serviço Social – elo para a construção da cidadania*. São Paulo: E-book: Ed. UNESP/SP, 2012.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- PELLISSARI, L. *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012_Lucas%20Barbosa%20Pelissari.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.
- PORTAL QEDU. *Brasil: IDEB 2019 por estado*. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb/ideb-por-estados>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE, no. 4, de 15 de janeiro de 1998. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar*. Regime de progressão continuada. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_pro83-1087_c.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 19, de 12 de fevereiro 2010*. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/19_10.htm#:~:text=1%C2%BA%20%2D%20Fica%20oinstitu%C3%ADdo%20o%20Sistema,assim%20como%20odos%20equipamentos%20e. Acesso em: 15 set. 2019.
- SÃO PAULO(Estado). Parecer CEE N° 8/ 97. Regime de progressão continuada. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCEE9_97.HTML Acesso em: 20 set. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Cultura. Divisão de Bibliotecas. Biblioteca do Estado de São Paulo. *População em São Paulo*, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-do-estado.php>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, S. *et al. Educação no Brasil em uma perspectiva de transformação*. Trabalho realizado pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 1993. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9305.pdf>

O serviço social e o enfrentamento da baixa frequência escolar em Diadema (SP)

Deusolita Ferreira Silva

Nilton Cesar Almeida

Introdução

A Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, em seu Inciso *Ipreconiza a* “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, alinhada as determinações Legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá um salto histórico ao reconhecer a Educação Infantil como uma etapa essencial e estabelecer direitos de aprendizagem para crianças de zero a cinco anos.

Para cumprimento no disposto no inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, nos termos do Plano Nacional de Educação, os municípios deveriam se organizar para implementação gradativa do disposto na legislação até 2016, com o apoio técnico e financeiro da União.

No final de 2015, vésperas da implementação das alterações previstas na Lei de Diretrizes a Base (LDB/1996), as escolas de Educação Infantil (pré-

-escola), se deparavam com o dilema de como garantir o direito de aprendizagem de seus alunos de quatro e cinco anos, e como ampliar o envolvimento das famílias na garantia do direito à educação?

Nesse período, nos deparamos com outra situação que nos chamou atenção, a baixa frequência escolar na Educação Infantil, embora garantida em Lei.

O acompanhamento da frequência escolar no período (2014-2018) era referenciado pela Circular do Gabinete da Secretaria de Educação do Município de Diadema nº 048/14, que declara ser papel da secretaria municipal de educação zelar pela frequência dos alunos em todos os seguimentos, orientando aos seus dirigentes a proceder nos casos de alunos que possuem cinco faltas consecutivas ou intercaladas a:

Entrar em contato com a família utilizando os recursos: telefônico, convocação ou visita domiciliar. Registro em Livro Ata os procedimentos tomados e após esgotados os recursos enviar o caso ao Conselho Tutelar e ao Núcleo Social, com cópia dos registros das ações tomada pela escola. Os encaminhamentos quanto aos alunos faltosos precisam constar nas Atas de Conselho de Ciclo e de Educação Infantil. (DIADEMA, 2014, p. 1)

Considerando essas demandas, no final de 2015, as escolas de Educação Infantil, Escola Municipal de Educação Básica (EMEBs): Vinicius de Moraes e Elza Freire manifestaram aos assistentes sociais do núcleo social o interesse de buscar outras estratégias além da circular nº 48/2014 para o enfrentamento da baixa frequência escolar, tendo vista o grande número de alunos faltosos, mesmo cumprindo o previsto na referida circular.

Outra questão relevante, para realização de uma proposta de atuação na questão da infrequência escolar, foi a análise das solicitações de apoio técnico realizado pelas escolas ao núcleo social nos **últimos três anos, em relação a baixa frequência escolar sempre estava presente nessas solicitações. A constatação dessa realidade, as discussões do tema baixa frequência escolar no núcleo social encampadas pelos assistentes sociais nos chamou à atenção, ética e legal, atribuída a todos os responsáveis em garantir o direito a educação,**

nesse caso, escola e núcleo social. Portanto, era necessário mudanças de rumos no enfrentamento dessa demanda premente da educação escolarizada.

A partir dessas determinações, que apesar do empenho do núcleo social não foi suficiente para minimizar os índices de baixa frequência e evasão escolar, foi implantado uma ação piloto na Escola Vinicius de Moraes para acompanhamento sistemático da frequência escolar de seus alunos o com o intuito de minimizar a baixa frequência e evasão escolar. Essa é **a proposta que pretendemos apresentar neste artigo a partir do processo de sistematização dessa experiência profissional.**

Para contextualizar a realidade social na qual ocorreu esse projeto de intervenção, dividimos o presente texto nos seguintes itens: o primeiro trata sobre um breve histórico do município de Diadema e logo a seguir o segundo item apresenta um sucinto panorama da configuração da política de educação municipal; a seguir tecemos informações essenciais para retratar o núcleo social, espaço sócio-ocupacional do serviço social.

Contextualizando o município de diadema e a política municipal de educação

Diadema foi distrito de São Bernardo do Campo até a sua emancipação, no final da década de 1950. Em 18 de fevereiro de 1959, adquiriu autonomia político-administrativa, mas ainda considerada “cidade-dormitório”. Esse quadro foi alterado quando Diadema passou a abrigar em seu território indústrias de médio e grande porte.

O território da cidade se adensava à medida que crescia o parque industrial do município vizinho, o que contribuiu para a condensação de forças locais na luta pela moradia, acesso a serviços públicos como saúde, educação, habitação, transporte e segurança.

No período situado entre os anos 80 até este início do terceiro milênio, é referência nessa trajetória, que destaca um conjunto de estratégias para municipalização da gestão de diferentes serviços entre os quais a distribuição da rede de água, a habitação popular, a rede básica e hospitalar de saúde, a educação e as inovadoras políticas de combate à violência urbana. (DIADEMA, 2007, p. 3)

A participação da população no modelo de gestão democrático popular, reforçada pelo exemplo do processo de negociação das lutas sindicais vivenciadas pelos trabalhadores nas fábricas de São Bernardo, contribuíram para o avanço das políticas sociais no município.

Hoje, com autonomia político-administrativa, Diadema compõe, com os demais municípios da região, o Grande ABCDMRR.¹ Ocupa área de 30,8 km² e sua população estimada é de 394.131 habitantes (IBGE, 2014), com densidade demográfica (habitantes/km²) de 12.796,46, o que lhe confere uma das maiores densidade demográfica do país. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é de 0,757.

Dentre as políticas sociais desenvolvidas no município, considerando o foco deste artigo – a questão da evasão escolar na rede municipal de ensino, centralizamos a descrição de algumas informações específicas sobre a política de educação do município em tela.

A política educacional implementada pela atual administração (2017/2020) é norteadada pelo Plano de Ação Pedagógica (PAP), elaborado a partir de discussões com os profissionais da rede municipal. Tem como principais diretrizes: democratização do conhecimento e valorização do profissional, democratização do acesso, permanência e gestão democrática. A secretaria de educação está estruturada com as seguintes divisões: Divisão de Educação da Criança, Serviço de Ensino Fundamental, Divisão de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Divisão de Educação Especial, contando ainda com os núcleos: Recursos Humanos, Orçamento e Núcleo Social. (DIADEMA, 2007)

A rede pública municipal, segundo dados fornecidos pela Prefeitura Municipal – Secretaria de Educação, referente ao ano de 2019, apresenta o seguinte contexto demonstrado a seguir.

São 61 escolas municipais e um Centro de Atenção e Inclusão Social (CAIS). Totalizando 33.718 alunos, distribuídos conforme descrição a seguir:

- Creches diretas (0 a 3 anos): 3.321 alunos
- Creches conveniadas (0 a 3 anos): 3.735 alunos

¹ A região metropolitana do Grande ABCDMRR é compreendida pelo agrupamento das cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

- Educação Infantil Parcial (4 e 5 anos): 9.432 alunos
- Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): 13.897 alunos
- Educação Especial: 427 alunos
- EJA: 2.906 alunos²

Portanto, a rede municipal de ensino é extensa e complexa convivendo com as implicações das determinações da realidade social mais ampla. É notório que no contexto contemporâneo de crise do capital, de transformações societárias no modo de produção e reprodução social, o acirramento das expressões da questão social, além da influência do ideário neoliberal na organização das políticas sociais públicas, incidem sobremaneira na vida social da classe trabalhadora e, incide também na configuração da política de educação municipal.

Diante desse quadro destacamos a inserção do assistente social e outros profissionais, como pedagogo e psicólogo no âmbito da política de educação municipal e para tal apresentamos a seguir o Núcleo Social.

Núcleo social na secretaria de educação de Diadema

O serviço social na educação em Diadema iniciou em 1994 com a contratação de dois assistentes sociais. A princípio, o trabalho realizado seria análise de pedidos de bolsa de estudos universitária e acompanhamento da expansão da rede de creches conveniadas.

No período de 1997 até 2004, as ações realizadas pelos assistentes sociais foram ampliadas, contribuindo no processo de formação de caráter preventivo, com temas diversos tais como: a violência doméstica, sexualidade, gênero e drogas, para a rede de profissionais da educação. Além das formações, foi mantido o acompanhamento das demandas sociais encaminhadas pelas escolas municipais.

² De acordo com dados cedidos pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Diadema, a modalidade de ensino EJA₁ é destinada ao ensino de 1ª. a 4ª. séries, nas quais há predominância de adultos e idosos. A modalidade de ensino EJA₂ é destinada ao ensino de 5ª. a 8ª. Séries, nas quais há um número significativo de alunos jovens e adolescentes matriculados.

Em 2006, a Secretaria de Educação de Diadema passa a utilizar a denominação Núcleo Social. Os profissionais são requisitados para realização de visitas domiciliares com o objetivo de organização das vagas em creche, na contramão do projeto ético-político profissional dos assistentes sociais quanto à defesa intransigente dos direitos sociais, no caso específico o direito a educação conforme previsto na Constituição Federal de 1988, regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996. Nessas legislações a creche se constitui a primeira etapa da educação infantil sendo um direito universal das crianças.

No período de 2009 a 2011, o núcleo social gradativamente deixou de realizar os acompanhamentos de solicitações para vaga em creche, dando novos contornos ao trabalho. de 2011 a 2013, a secretaria de educação contava com a contratação de quatro profissionais (dois assistentes sociais e dois psicólogos). Nesse período foi adotada agenda para planejamento de trabalho interdisciplinar.

Como proposta de intervenção profissional, buscamos articulação sistemática com a rede de serviço do município e/ou região, para o atendimento aos demais direitos sociais através do trabalho intersetorial envolvendo as demais políticas sociais com informações referentes aos direitos e acesso aos mesmos.

A inserção de assistentes sociais na política de educação é de inquestionável importância, na intervenção das manifestações da “questão social” no contexto escolar. Com a devida clareza da sua função na divisão social do trabalho, fundamentando-se no Código de Ética profissional, na lei de regulamentação da profissão e nos conhecimentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos, os assistentes sociais propiciam uma significativa contribuição no processo de efetivação da educação como um direito social.

É importante destacar que não temos a intenção de substituir ações de cunho pedagógico. Buscamos desenvolver ações em consonância com as competências e atribuições privativas do Assistente Social que constam na Lei que regulamenta a profissão – serviço social (Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993), compondo a equipe interdisciplinar, onde vários campos do saber se inter-re-

lacionam para proporcionar condições de acesso a direitos para os usuários dessa política pública, com o compromisso na construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.

Cabe salientar que o trabalho técnico é realizado por equipe interdisciplinar composta de assistentes sociais e psicólogos, norteados pelas referências técnicas das duas profissões (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013; CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013) e orientados pelos seguintes princípios: compromisso social; direitos humanos e respeito à diversidade; respeito à singularidade, inclusive no que concerne aos processos de aprendizagem; superação da queixa individual; enfrentamento dos processos de medicalização (patologização) da vida; escola como lugar de produção e reprodução de relações sociais; educação como emancipação humana; valorização do professor como principal agente dos processos educacionais; parcerias e articulação com rede de serviços.

Especificamente na prática relatada neste artigo, refere-se a ações realizadas somente por assistentes sociais, conforme será desenvolvida no próximo item.

A atuação do/da assistente social na política de educação

O assistente social trabalha essencialmente nas relações sociais, tendo como premissa a perspectiva da totalidade. Nessa direção, o trabalho realizado com a comunidade escolar parte do que chamamos “queixa escolar” (situação apresentada pela escola) para a “demanda escolar” (elaboração da queixa), processo que torna possível repensar fenômenos sociais e econômicos que incidem sobre a realidade social, superando a queixa individualizada na direção da defesa intransigente dos direitos sociais.

Não podemos deixar de analisar que as situações singulares vivenciadas pelos indivíduos que são portadoras de dimensões universal e particular das expressões da questão social, condensadas na história de vida de cada um deles. (IAMAMOTO, 2004 apud MARTINS, 2013, p. 25)

Nesse novo desafio, o trabalho dos assistentes sociais no Núcleo Social passa por um amadurecimento de ideias e ações que se expressam

através do rompimento com algumas práticas anteriormente realizadas. Mudanças essas que consequente e naturalmente vêm refletindo no ambiente educacional.

Atualmente o trabalho dos assistentes sociais no núcleo social tem como referência o Documento: “Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013) e demais documentos da profissão atuando prioritariamente nas seguintes dimensões:

- **Dimensão pedagógico-interpretativa** – “socializadora das informações e conhecimentos no campo dos direitos sociais e humanos, das políticas sociais, de sua rede de serviços e da legislação social que caracteriza o trabalho do/a assistente social” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 53-54), uma das principais dimensões na atuação profissional nos estabelecimentos educacionais;
- **Dimensão investigativa** – análise da política de educação em sentido mais amplo que as relativas ao acesso e à permanência, contribuição para a definição de novas estratégias de ação profissional, “a partir do desvelamento de como a Política de Educação se inscreve nos processos de reprodução das desigualdades sociais” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 52-53);
- **Intervenção coletiva** – “participação junto aos movimentos sociais como condição fundamental de constituição e reconhecimento dos sujeitos coletivos frente ao processo de ampliação dos direitos sociais e, em particular, do direito a uma educação pública, laica e de qualidade” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 51-52);
- **Dimensão democrática do trabalho profissional** – “relativa à inserção dos/as assistentes sociais nos espaços democráticos de controle social e a construção de estratégias de fomento à participação dos estudantes, famílias, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras [...] fundamentais para a democratização dos processos de gestão desta política” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 53).

- **Abordagens individuais e familiares** – “abordagens com relação através à viabilização do acesso aos direitos sociais, humanos e à educação em particular”. Desvinculadas de ações imediatistas. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 50)

As intervenções profissionais no enfrentamento da baixa frequência escolar passam pela transversalidade das dimensões, dada à complexidade da realidade social, quando

O direito a educação, bem como o direito ao acesso e permanência na Escola tem sido garantido reiteradamente nos aportes legais [...] Porém esses direitos precisam ser perseguidos por todos os profissionais que trabalham em educação [...] Os altos níveis de pobreza e miséria que atingem a população brasileira se expressam dentro do processo educacional [...] O enfrentamento destes problemas constitui-se no grande desafio do sistema de ensino público brasileiro, pois se é responsabilidade e dever do Estado prover a educação pública, garantindo o acesso e a permanência do aluno na Escola, consequentemente faz parte de sua competência dotar o sistema da infraestrutura necessária para que seja assegurada a efetivação deste direito. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2001, p. 10-11)

Diante desses pressupostos apresentamos a sistematização da experiência profissional do Núcleo Social de Diadema no que se refere a atuação do assistente social no enfrentamento da baixa frequência e evasão escolar, demanda premente no município de Diadema.

O enfrentamento da baixa frequência/evasão escolar: aproximação inicial com as escolas e planejamento do trabalho

em fevereiro de 2016 iniciamos uma proposta de intervenção piloto na EMEB Vinicius de Moraes, após planejamento sistemático de todas as ações que seriam realizadas no decorrer do ano.

Com base nessas observações, para além do simples registro da frequência e notificação ao Conselho Tutelar, planejamos um acompanhamento mais sistemático de todos os estudantes da escola, em uma perspectiva

de construção coletiva e análise das causas que os levaram a apresentarem elevados números de faltas, mobilizando intervenções juntamente com os professores, famílias e com o sistema de garantia de direito, para viabilizar a garantia do direito a Educação as crianças.

Além dessa identificação, um ponto fundamental foi estabelecer uma metodologia conjunta (escola e núcleo social) para o devido enfrentamento. Nessa direção planejamos as seguintes ações:

- Levantar o perfil dos alunos em situação de baixa frequência de 2015.
- Envolver a equipe docente no trabalho de garantia dos direitos de aprendizagem, por meio do controle da frequência e melhoria de diálogo com as famílias em relação à aprendizagem dos filhos; – Apresentar e validar a proposta para os pais e/ou responsáveis: Sensibilização para importância da frequência escolar na Educação Infantil; – Formar a equipe docente para compreensão e reflexão sobre os papéis do Estado, Escola e Comunidade na garantia dos direitos da criança, bem como reflexões sobre a relação Escola e Família; – Monitorar a frequência escolar de todos os alunos, com especial atenção para os alunos identificados com histórico de baixa frequência no ano anterior; – Apresentar a proposta para os conselheiros tutelares da região.

Após identificação de alunos com faltas, contatar os responsáveis por telefone ou na entrada/saída da escola. – Realizar reunião com os pais e/ou responsáveis; – Realizar reunião com os pais e/ou responsáveis com a presença do Conselho Tutelar; – Notificar a baixa frequência ao Conselho Tutelar. – Avaliar de todas as ações realizadas.

No decorrer de 2016, as ações planejadas foram executadas com sucesso, entre elas, destacamos a possibilidade de maior aproximação dos assistentes sociais a equipe docente, o planejamento e avaliação mensal das intervenções a serem realizadas e o acompanhamento sistemático da frequência de todos os estudantes da escola, além da mobilização de uma significativa aproximação das famílias a escola e vice-versa.

No final do ano 2016, avaliamos aumento significativo na participação dos pais e/ou responsáveis em reuniões na escola, nenhum registro de ausência superior a 5% nas reuniões trimestrais e a presença de mais de 80% das famílias nas reuniões de monitoramento da frequência escolar – destina-

da a famílias dos alunos com faltas – ; envolvimento dos pais do Conselho Escolar nesse acompanhamento e redução do número de faltas injustificadas.

Dos 304 alunos acompanhados, 131 foram indicados para um acompanhamento mais contínuo,³ e apenas 16 não superaram totalmente a situação da baixa frequência e registrado somente um caso de evasão escolar.

Em 2017 ampliamos as intervenções para mais dez escolas, não somente de Educação Infantil, mas também Ensino Fundamental. **Cabe** destacar, que a escolha dessas escolas considerou alguns aspectos como: localização, número de estudantes e modalidade de ensino, critérios essas que futuramente pudessem contribuir para entendimento das causas da infrequência escolar.

No final de 2017, após apresentação/avaliação desse acompanhamento com as escolas envolvidas e com a chefia de todos os seguimentos, planejamos uma nova ampliação. Para essa ampliação, foram considerados os indicadores: redução da baixa frequência escolar; redução dos conflitos escola-família com consequência da melhoria desta relação, maior solicitação de apoio das escolas do Ensino Fundamental ao núcleo social com relação à baixa frequência escolar. Para realização do trabalho em 2018, essas seriam as escolas acompanhadas com essa prática.

Quadro 1 – Relação das escolas, a respectiva modalidade de ensino e o quantitativo de estudantes

ESCOLAS	MODALIDADE DE ENSINO	Nº DE ALUNOS
EMEB Annete Melchiorretto, profa.	Ensino Fundamental I	915
EMEB Candido Portinari	Educação Infantil Ensino Fundamental (1º ano)	661
EMEB Chico Mendes	Educação Infantil	526
EMEB Clarice Lispector	Educação Infantil	88
EMEB Creusa Aparecida de Lima Pinho, prof.	Educação Infantil Ensino Fundamental (1º ano)	232
EMEB Dr. Mário Santalucia	Ensino Fundamental I	1.335

3 O aluno era indicado para acompanhamento mais sistemático quando chegava ao número de cinco faltas seguidas ou dez alternadas sem justificavas.

EMEB Fabíola de Lima Goyano, profa.	Ensino Fundamental I	984
EMEB Francisco Daniel Trivinho	Ensino Fundamental I	750
EMEB Francisco de Paula Quintanilha Ribeiro, Min.	Ensino Fundamental I	795
EMEB José Rodrigues Pinto	Educação Infantil Ensino Fundamental - (1º ao 3º ano)	935
EMEB Luiz Gonzaga	Educação Infantil	340
EMEB Olga Benário Prestes	Ensino Infantil Ensino Fundamental I e II	302
EMEB Reinaldo José Santana, Inspetor, Piró	Ensino Fundamental I	1.140
EMEB Sagrado Coração de Jesus	Ensino Fundamental I	488
EMEB Santo Dias da Silva	Educação Infantil	422
EMEB Vinicius de Moraes	Educação Infantil	304

Fonte: elaborado pelos assistentes sociais do Núcleo Social de Diadema.

Processo de sistematização do trabalho profissional no enfrentamento da baixa frequência escolar

A política educacional reflete as expressões da questão social, impondo desafios aos sujeitos que participam de seu planejamento, sua implementação e sua execução, e por isso apresenta demandas ao serviço social. (PIANA, 2009, p. 199)

Na atual conjuntura política, econômica e social, as manifestações da questão social interferem no trabalho dos profissionais da Educação, o maior desafio do Serviço Social no enfrentamento da infrequência escolar seriam o envolvimento de todos atores da comunidade escolar nesse trabalho.

Nessa direção, para cada escola foi realizado um planejamento das ações a serem desenvolvidas no decorrer do ano, com seus respectivos responsá-

veis. Tais ações foram planejadas e avaliadas periodicamente com toda a comunidade escolar, a saber:

- **Apresentação da proposta de acompanhamento da frequência escolar de todos os alunos da escola para direção escolar.** – Apresentação detalhada de todas as etapas e os responsáveis por cada uma delas. Pactuação com a direção escolar coordenação pedagógica da proposta e número de faltas consideradas para ação de caráter preventiva e interventivo.
- **Planilha dinâmica (informatizada)**⁴ – Escola e Núcleo social se reúnem no início do aluno letivo para planejamento e utilização das informações dessa planilha. A matriz dessa planilha é realizada pelo Núcleo Social e hospedada no servidor geral da prefeitura com senha de acesso. O preenchimento mensal é de responsabilidade primeira do professor, alimentação da planilha direção escolar e análise mensal da frequência Núcleo Social.
- **Apresentação da proposta de acompanhamento da frequência escolar de todos os alunos da escola para os professores.** – Pactuação da proposta com os professores em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). No mesmo encontro é realizado o planejamento de cada ação e os respectivos responsáveis.
- **Apresentação da proposta de acompanhamento da frequência escolar de todos os alunos para os pais e/ou responsáveis.** – Geralmente no início do ano, para pactuação da proposta com as famílias. Esse encontro em muitas escolas é o primeiro contato da família com a direção escolar, quando se tratar do primeiro ano do aluno na escola. O encontro é dividido em duas partes. Primeira parte com os assistentes sociais a segunda parte com os professores para apresentação

4 Planilha dinâmica: elaborada por assistente administrativo com o acompanhamento dos Assistentes Sociais do Núcleo Social.

da proposta pedagógica. A metodologia dessas reuniões é variada respeitando as particularidades de cada escola;

- **Primeira Reunião com a direção escolar e coordenador pedagógico para planejamento das ações e avaliação do mês anterior.** – Mensalmente avaliamos as informações/registro (Planilha dinâmica) enviadas pelas escolas. Nessa ocasião é discutido e refletido a situação individual de cada estudante que apresentaram faltas naquele determinado período.
- **Perguntas disparadoras para discussão.** – O estudante que tem histórico de faltas nos anos anteriores? Escola tem registro do motivo das faltas? Conversou com a família sobre essas faltas? Família estava presente na primeira pactuação do acompanhamento da frequência escolar dos alunos? Como foi o desenvolvimento pedagógico do aluno? Houve mudanças recentes na rotina da sala (mudança de professores, conflitos), que em potencial contribuíram para as faltas?
- **Planejamento das próximas ações que envolvem as seguintes providências:**
 - a. **Reunião com os conselheiros tutelares para apresentação da proposta de acompanhamento da frequência escolar de todos os alunos dessas escolas a partir de ações coletivas.** Reunião com o conselheiro tutelar para alinhamento dos conteúdos que serão trabalhados na reunião com as famílias apresentamos para o conselheiro todas as etapas que já foram realizadas coletivamente e individualmente quando é o caso. Nessa reunião entregamos a notificação dos alunos identificados com baixa frequência escolar conforme orientações legais.
 - b. **Primeira reunião de caráter preventivo com os responsáveis dos alunos com faltas.** Considerando o critério estabelecido anteriormente. Esse primeiro contato com um número reduzido de pessoas nos permite a primeira aproximação de fato com as famílias, momento em que possível uma acolhida cuidadosa, escuta atenta. Cabe salientar que nessas reuniões não expomos nomes de alunos, dos pais ou mesmo números de faltas, apresentamos o cenário geral da

escola e retomamos a pactuação inicial. Ouvimos a história de vida deles em relação a educação, sua vida escolar, a importância da educação na vida dele e para os seus filhos, netos, sobrinhos, etc. No último momento da reunião apresentamos a legislação que garante as crianças e adolescente o direito a educação e as responsabilidades do Estado, da família e da comunidade na garantia desse direito. Cabe destacar que tal apresentação não tem caráter ameaçador ou mesmo coercitivo, mas informativo, reflexivo, socioeducativo com intuito de desconstruir concepções preconceituosas que envolvem os estudantes, suas respectivas famílias, o território onde residem, a sua condição socio-econômica dentre outras.

Nesse momento também é possível realizarmos atendimentos e/ou encaminhamentos individuais que contribuem para acesso e/ou permanência do aluno na escola.

c. Reunião com a presença do conselho tutelar e com os responsáveis dos alunos identificados com faltas. Considerando o critério estabelecido anteriormente.

Após avaliação mensal e identificação dos alunos com falta e a não superação no período que chamamos de preventivo, a escola e núcleo social, em parceria com os demais profissionais da educação, convidam os conselheiros tutelares de referência das escolas acompanhadas para um trabalho diferenciado, uma notificação diferenciada da baixa frequência escolar bem como suas intervenções coletivas, medidas que assegurem a universalidade do acesso à escola com igualdade social.

Seguindo o planejamento inicial efetivamos as convocações dos responsáveis para reuniões na escola com a presença do conselho tutelar. Em alguns casos essa será a primeira participação do responsável na reunião, o que para os/as assistentes sociais representa um grande desafio, ou seja, que os responsáveis pelos estudantes não identifiquem a ação como coercitiva induzindo os mesmos a garantir a assiduidade escolar dos seus filhos simplesmente por “receio” do conselho tutelar, mas suscitar uma ação

dialogica reflexiva que permita aos pais a construção do reconhecimento da importância da educação para seus filhos.

O conselheiro tutelar apresenta o objetivo da sua presença na reunião, suas atribuições na proteção dos direitos da criança e do adolescente, com recorte no direito a educação, pautando com clareza as responsabilidades do Estado e da família na garantia do direito de crianças e adolescente à educação. Esclarecemos para os responsáveis presentes que a reunião não tem caráter punitivo, e sim educativo.

Na ocasião da reunião reservamos uma sala para atendimento individual, caso seja necessário, como nas outras reuniões com os responsáveis identificamos demandas e realizamos encaminhamentos conforme a situação apresentada. A reunião acontece sempre na escola com a presença dos assistentes sociais e direção escolar, sendo que cabe aos assistentes sociais iniciar a reunião retomando a pactuação;

- d. **Notificação ao conselho tutelar.** O artigo 12 da LDB/1996, determina que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência, em relação à frequência escolar de seus alunos, de notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público à relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. Ainda nessa direção, o ECA/1990 determina que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Na mesma direção o artigo 56, aponta as responsabilidades dos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental a notificação dos casos de: maus-tratos envolvendo seus alunos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, e elevados níveis de repetência, esgotados os recursos escolares. Assim, cabe esclarecer

que, a notificação ao conselho tutelar *é realizada conforme preconiza a legislação*.

Após reunião de avaliação (escola/núcleo social) e identificação dos alunos com número de faltas no limite para notificação ao conselho tutelar, é elaborado um documento parza notificação. Os assistentes sociais auxiliam na elaboração do documento que é realizado pela direção escolar.

- e. **Reunião com a Rede Socioassistencial.** – Nos atendimentos individuais ou mesmo coletivos quando são apresentados os motivos que ocasionaram a baixa frequência do aluno, em muitos casos são outras violações que envolvem o próprio aluno e/ou membros da família, portanto, situações que requer intervenções de outras políticas sociais. Avaliada a situação, articulamos com outros serviços para o atendimento que indiretamente ou até diretamente estão interferindo no acesso ou regresso da criança à escola;

- f. **Reunião semestral e anual de avaliação do acompanhamento com os professores em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).**

Reunião com professores tem o objetivo de avaliar o impacto desse trabalho no cotidiano do professor. Lançamos mão desse recurso para nos ambientar sobre as questões que perpassam o universo desses alunos na sala de aula e que, podem intervir na sua frequência regular.

Esse encontro é sempre acompanhado de uma formação relacionada ao sistema de garantia de direito, conflitos escola e família, os diversos tipos de violência, dentre outros temas observados como impeditivos para o acesso ou permanência do aluno na escola.

Com relação ao contexto coletivo desse trabalho na escola, observamos certa integração/alinhamento de conceitos, visão mais realista sobre as questões das famílias/alunos. Não quer dizer que não existam dificuldades neste fazer, ou dificuldades nas relações de professor/família/aluno, apenas que, apesar dessas dificuldades, vislumbramos possibilidades de enfrentamento e superação da baixa frequência e evasão escolar, e promovemos um

espaço que proporcionou discussões/reflexões sob a perspectiva da melhoria do acesso, da não culpabilização das famílias, do regresso e permanência dos alunos e consequentemente a promoção de uma educação de qualidade e o mais democrática possível.

Nesses momentos de avaliação, sempre reafirmamos que o/a assistente social na área da educação tem como principal atribuição à garantia desse direito, pontuando que a contribuição deste profissional é construir junto com a comunidade escolar estratégias de enfrentamento da baixa frequência e evasão escolar.

g. Encontro com a gestão escolar (diretor, vice-diretor e coordenadores pedagógicos) para avaliação anual

No decorrer do ano, cada escola vai organizando esse acompanhamento na sua rotina, embora tenhamos um documento norteador, o registro interno na escola, o controle de faltas e/ou a organização da reposição das aulas fica a cargo de cada escola.

Esse momento avaliativo promove a troca de experiências entre as escolas, cada uma apresenta a sua rotina, os instrumentais internos por elas elaborados, e relato oral sobre o desenvolvimento das ações no decorrer do ano.

O núcleo social apresenta dados quantitativos sobre a movimentação escolar durante o ano, sem expor nenhuma escola, dados de todas as escolas acompanhadas.

As coordenações de cada nível de ensino: Infantil e Fundamental são convidadas a participarem desse encontro.

Consideramos esse momento muito importante pela troca de saberes entre as escolas e pelo oportunidade de apresentação das contribuições do serviço social na educação.

Contribuição do serviço social no enfrentamento da infrequência escolar

O serviço social tem como objeto de trabalho a questão social em suas múltiplas e diferenciadas expressões. Na atuação dessa prática somos requeridos a refletir que:

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77)

A atuação do/da assistente social no enfrentamento da baixa frequência escolar é de fundamental importância, partindo do pressuposto de que esse profissional tem o aporte teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para o enfrentamento das expressões da questão social que se manifestam não só na escola, mas também fora dela.

O Serviço Social no âmbito educacional tem a possibilidade de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar. [...] o assistente social tem, entre outras, a atribuição de analisar e diagnosticar as causas dos problemas sociais detectados em relação aos alunos, objetivando saná-los ou atenuá-los. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2001, p. 12)

Combater a infrequência, reprovações e mesmo a evasão escolar a partir de encaminhamento individual, mostrou-se pouco efetivo se observarmos os últimos anos dessas ações no Núcleo Social da Secretaria de Educação, pelos mais variados motivos, que não cabe aqui apresentá-lo, mas sendo essa avaliação um determinante para proposição de um trabalho de enfrentamento da baixa frequência escolar a partir de ações preventivas e coletivas que envolvessem toda a comunidade escolar, por acreditarmos que:

Isso significa que o problema da infrequência e da evasão apresentam um primeiro momento na qual estaria mais aberto à intervenção da sociedade (incluído a família) e do poder público, muito especialmente da escola, e um segundo momento no qual estaria mais fechado, uma vez que mais condicionado a decisões individuais tomadas pelo estudante. (BURGO Set al., 2014, p. 76)

Nessa perspectiva, recorreremos à análise teórica da prática profissional do assistente social na educação, tendo como referências teóricas: código de ética profissional do assistente social (1993) a cartilha: *Serviço social na educação* (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2001) e as legislações referentes ao direito a educação.

A metodologia utilizada para desenvolver esse trabalho recorre a estudos bibliográficos sobre o tema, leis e artigos científicos. Pretende-se com este trabalho, apresentar a contribuição do/da assistente social e um conhecimento mais amplo na educação sobre seus alunos, pais e/ou responsáveis, condições de trabalho dos professores, gestão escolar, enfim toda a comunidade escolar, para a importância do acesso e permanência dos alunos na escolas.

A escola, como uma das principais instituições sociais, é desafiadora para atuação do assistente social, pois nosso trabalho implica em desenvolver com todos os profissionais da educação a imprescindível aproximação com a realidade social dos alunos, e assim agir sobre situações que implicam no acesso, regresso, permanência e sucesso de seus alunos, para proporcionar acesso a direitos, com o compromisso na construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.

É importante esclarecer, que a inserção do serviço social na educação por si só não resolve as questões relacionadas a acesso, regresso e permanência dos alunos na escola, nem substitui profissionais da educação. Sua participação é importante no sentido interdisciplinar de contribuir para o acesso, regresso, permanência e sucesso de criança e adolescentes na escola, favorecer a relação escola e família, proporcionar articulação com demais políticas sociais em um trabalho coletivo, subsidiando os demais autores escolares no enfrentamento de questões sociais sobre as quais, geralmente a escola não sabe de que maneira agir e enfrentar.

Considerações finais

A elaboração de uma proposta metodológica com a organização de um fluxograma identificando a função específica de cada ator da comunidade escolar e também da equipe técnica do Núcleo Social, com o objetivo de efetivar um acompanhamento sistemático da frequência escolar dos estudantes das escolas selecionadas para essa atividade, certamente foi um dos determinantes do sucesso dessa empreitada.

Nessa experiência vivenciada em Diadema, os/as assistentes sociais puderam vislumbrar ética e legalmente, a importância da frequência regular do estudante para apropriação crítica da educação. Esse processo provocou reflexões, em toda a comunidade escolar, sobre os reais motivos que levam ao afastamento do estudante da escola, na perspectiva de resolutividade e não de identificação de “culpados”, estimulando uma conexão escola e família desocultando em muitas situações as verdadeiras causas da baixa frequência escolar.

A infrequência escolar é um dos muitos problemas presentes no ambiente escolar, não restrito aos familiares/alunos, mas que envolve os demais atores como: secretaria de educação, direção da escola, professores, coordenação pedagógica, núcleo social e a sociedade em geral.

Outra questão relevante relacionada a essa situação é o “lugar” atribuído às famílias nesse acompanhamento, pois no primeiro momento foi marcante a queixa de que a responsabilidade era atribuída somente a família. Dessa forma, a discussão da infrequência escolar se limitava somente ao processo ensino-aprendizagem, sem de fato promover outras reflexões sobre fatores sociais, culturais, econômicos, escolares, ou seja, as reais condições de acesso e permanência desse aluno na escola, situações essas que hoje é diferente.

No período (2016-2018), quando ocorreu o desenvolvimento desta proposta de enfrentamento da infrequência/evasão escolar, observamos mudanças significativas da percepção de vários integrantes da comunidade escolar em relação a análise interpretativa desse fenômeno social. Constatamos que os fatores que incidem nesta situação são procedentes de múltiplos fatores internos e externos ao ambiente escolar, portanto são questões que precisam ser identificadas, interpretadas e trabalhadas adequadamente.

Ressaltamos que a direção escolar, coordenador pedagógico e professores relatam maior proximidade das famílias com a escola e vice-versa, bem como maior preocupação de todos com a frequência escolar dos alunos, bem como o interesse dos responsáveis em justificar as faltas dos seus filhos.

Destacamos com um dos avanços na secretaria de educação, em 2018, a publicação de uma circular com orientações sobre a reposição de aulas, bem como procedimentos sistemáticos para acompanhamento da frequência escolar dos alunos. Destacamos também o planejamento das matrículas 2019, a partir das questões avaliadas nesta proposta de atuação do núcleo social com a rede pública municipal.

É possível perceber que as mudanças na relação escola-família frente ao grande desafio que é manter crianças na escola diante das condições objetivas e subjetivas da vida social das famílias, destacando as manifestações da questão social, que interferem diretamente no acesso e permanência na educação. Verificamos também a mudança da perspectiva individualista das situações sociais ocorrendo uma ampliação das análises que, aparentemente se apresentam de forma individualizada, mas que são expressões coletivas de uma conjuntura política, econômica, social e cultural. Assim, contribuindo no processo de desconstrução de uma visão extremamente individualista que só reforça a exclusão social.

Embora essa proposta de intervenção do núcleo social ainda não tenha atingido a totalidade das escolas municipais, há um reconhecimento da comunidade escolar do resultado deste trabalho.

Destacamos que foi possível dar visibilidade a importância de ações coletivas, que envolvam toda a comunidade escolar, oportunizando o reconhecimento da real função social da educação como um direito social portanto, deve ser pública, laica, de qualidade socialmente referenda de e para todos. Esse deve ser o compromisso a ser assumido pelo ente municipal, pelos educadores, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, famílias e estudantes.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

- BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- BRASIL. Lei 8662/93 de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. acesso em 17 de novembro de 2019.
- BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- BURGOS, M.*et al.* Infrequência e Evasão Escolar: nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Desigualdade & Diversidade* – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, n. 15, p. 71-105, jul./dez. 2014.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). Código de Ética Profissional do Assistente Social. Brasília, DF: CFESS, 1986.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Código de Ética Profissional do Assistente Social*. Brasília, DF: CFESS, 1993.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Serviço Social na Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2001.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2001. (Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais).
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). *Referências técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília, DF: CFP, 2003.
- DIADEMA (SP). Gabinete da Secretaria de Educação do Município de Diadema. *Ofício Circular n. 48/2014*. Diadema, 2014.
- DIADEMA (SP). *Topografia Social de Diadema*. Diadema: Cedest: PUCSP, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Caderno Introdutório: o movimento de reorientação curricular em Diadema*. São Paulo: Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, 2007.
- IBGE. *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- MARTINS, E. B. C. O serviço social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político profissional. In: SILVA, M. M. J. *Serviço social na educação: teoria e prática*. São Paulo: Papel Social, 2012. p. 33-54.
- MARTINS, E.B.C. Reflexões sobre o trabalho do Assistente Social na educação básica (educação infantil e ensino fundamental). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 14., Águas de Lindóia. *Anais [...]*. Águas de Lindóia: [s. n.], 2013. CD-Room.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PIANA, M. C. Serviço Social e Educação: Olhares que se entrecruzam. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 18, n. 2, p. 182-206, 2009.

SANTOS, A. M. dos. Serviço Social na Educação: reflexões acerca das contribuições do assistente social para o fortalecimento da gestão escolar. In: SCHNEIDER, G. M.; HERNANDORENA, M. C. A. (org.). *Serviço social na educação: perspectivas e possibilidades*. Porto Alegre: CMC, 2012.

SILVA, M. M. J. O lugar do Serviço Social na Educação. In: SCHNEIDER, G. M.; HERNANDORENA, M. C. A. (org.). *Serviço social na educação: perspectivas e possibilidades*. Porto Alegre: CMC, 2012.

O serviço social no sistema municipal de educação em Presidente Prudente (SP)

Lucimar de Castro Rodrigues

Maria Suely Gonçalves de Oliveira

Rita de Cássia Gonçalves

Solange de Fatima Plasa

Solange Ferreira de Jesus

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de apresentar de forma sucinta, a inserção e o trabalho dos assistentes sociais na educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente. Consideramos que a inserção do profissional de serviço social na política educacional não se constitui em algo novo, pois desde a existência da profissão, na década de 1930, observa-se a relação do/da assistente social com o campo da educação formal e com as práticas no campo da educação popular, mas com uma atuação voltada ao controle sobre a família proletária e a educação da classe trabalhadora.

Apresentamos inicialmente a concepção de educação que norteia o nosso trabalho no âmbito da Política de Educação.

A educação é um complexo constitutivo da vida social, que tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social, ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que repõem contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 16)

A sistematização da experiência profissional realizado no ano de 2018¹ possibilitou a equipe de assistentes sociais da secretaria municipal de educação realizar um processo de reflexão teórico-prático do trabalho do serviço social que vem sendo construído historicamente deste 1991.

Ressaltamos que a intensidade do trabalho efetivado na área da educação diante da amplitude da rede municipal de ensino, a reduzida quantidade de profissionais e a escassez de referências nesta área de atuação profissional, são determinantes que incidem sobre a possibilidade de analisar o trabalho profissional efetivado na educação. Portanto, o convite para efetivar a sistematização da experiência profissional, vivenciada pela equipe de assistentes sociais na política municipal de educação de Presidente Prudente, mobilizou a efetivação de uma suspensão do cotidiano para

1 Orientações com a Dra. Eliana B. C. Martins referente ao processo de sistematização da experiência profissional do assistente social, parte do processo de participação da equipe na pesquisa de Pós-Doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) intitulada: *O trabalho do/da assistente social na educação básica no estado de São Paulo*.

recuperar a historicidade do processo de implantação do Serviço Social na educação e os desafios atuais para sua efetivação, tendo como pressuposto o projeto ético-político profissional do assistente social. Desta forma, consideramos relevante esta metodologia de pesquisa.

O texto é organizado da seguinte forma: inicialmente faz-se necessário realizar uma breve contextualização do município de Presidente Prudente, o histórico da inserção do serviço social na Política de Educação Básica na rede pública municipal e a sua configuração atual. Em seguida abordaremos a experiência profissional do assistente social neste espaço sócio-ocupacional, ou seja, a área da educação.

Contextualização do município de presidente prudente, do serviço social na educação e a configuração da rede pública municipal

O município de Presidente Prudente adquiriu autonomia política em 1917, é localizado na região oeste do Estado de São Paulo fazendo divisa com os estados do Paraná e Mato Grosso do Sul, sendo distante da capital do estado cerca de 558 km. A sua população, de acordo com o IBGE (2010) é de 207.625 habitantes considerado o 36º município mais populoso do estado de São Paulo e o primeiro de sua microrregião. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,806, ocupa posição elevada em relação a outros municípios do Estado, sendo o 13º lugar de acordo com bases de dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010).

Atualmente é um dos principais polos industriais, culturais e de serviços do Oeste de São Paulo, tanto é que passou a ser conhecida como a “Capital do Oeste Paulista”. Com a grande crise econômica de 1929, a economia dos municípios brasileiros ligados à cafeicultura sofreu grande abalo e Presidente Prudente passou a ter novas atividades econômicas, como o cultivo do algodão. A industrialização da cidade iniciou-se em meados da década de 1930, porém, a pecuária sempre foi destaque com a existência de grandes latifúndios.

A inserção do serviço social na educação no município de Presidente Prudente ocorreu em 1991, período em que as creches municipais foram

transferidas da secretaria da assistência social para a secretaria da educação, atendendo a exigência da Constituição Federal de 1988, que posteriormente foi regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A rede municipal de ensino era constituída da seguinte forma: Centro de Convivência Infantil (CCIMS): faixa etária: zero a quatro anos e 11 meses; Pré-Escola: faixa etária: cinco a seis anos de idade.

Após a municipalização do Ensino Fundamental, no ano de 1998 a rede de ensino municipal, além da Educação Infantil, assumiu a responsabilidade pelos seguintes níveis e modalidades de ensino: Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1º Ciclo); Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a modalidade Educação Especial (Educação Inclusiva).

O quadro de profissionais era composto por oito assistentes sociais, uma fonoaudióloga e duas psicólogas. A equipe era dividida por nível/modalidade de ensino e, em 2003, o número de assistentes sociais foi reduzido para quatro profissionais e ocorreu uma reorganização da divisão de tarefas que passou a ser por unidades de ensino.

A atuação passou a ser por meio de formação continuada junto aos gestores escolares, educadores e serviços de apoio, nos momentos de reuniões pedagógicas, atendimentos individuais e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e com famílias o trabalho se dava nas reuniões, atendimentos individuais e visitas domiciliares. Podemos observar aqui o caráter educativo do trabalho do assistente social na área da educação, como afirma Abreu (2004, p. 44):

[...] o Serviço Social é uma [...] profissão de cunho educativo, inscrita, predominantemente, nos processos de organização/reorganização/afirmação da cultura dominante – subalternizante e mistificadora das relações sociais – contribuindo para o estabelecimento de mediações entre o padrão de satisfação das necessidades sociais, definido a partir dos interesses do capital, e o controle social sobre a classe trabalhadora. Todavia, cabe ressaltar que, nas três últimas décadas, em contraposição a essa tendência dominante, registra-se, no âmbito do amplo movimento de reconceituação do Serviço Social na sociedade brasileira, o avanço do processo de vinculação do projeto profissional que se consolida, nos anos 1980, às lutas sociais da classe trabalhadora e de outros segmentos sociais [...].

Em 2005, em decorrência da defasagem entre demandas e quantidade de creches no município foi instituída a “Central de Vagas da SEDUC”, – Secretaria de Educação e Cultura, com atuação de dois assistentes sociais com o objetivo de avaliar a situação das crianças da lista de espera de acordo com os critérios estabelecidos, de forma conjunta, com o ministério público (MP), conselho tutelar, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho da Educação. Por entendimento de todas as representações envolvidas, especialmente o ministério público esse procedimento foi extinto, por ser a educação infantil um direito social de todas as crianças. (BRASIL,1993,1996)

Historicamente, em todos os momentos de mudança do poder executivo/legislativo (prefeito e vereadores) em decorrência do processo eleitoral, sempre pairavam dúvidas, insegurança em relação à continuidade ou não dos assistentes sociais na secretaria municipal de educação. Diante desse fato, os/as assistentes sociais realizaram várias mobilizações, articulações políticas e envio de documentação técnica sobre o trabalho do/da assistente social, com intuito de viabilizar a regulamentação do serviço social na educação via legislação municipal.

Em 2006, através da Lei nº 6.524/2006, foi regulamentada a criação do Setor de Ações Complementares à Educação (SACE), vinculado ao Departamento de Coordenação e Gestão Pedagógica (DOCP), conta com profissionais das seguintes áreas: serviço social, psicologia escolar e educação em saúde pública. Na mesma legislação foi criado o Centro de Avaliação e Acompanhamento (CAA) na estrutura organizacional da secretaria municipal de educação, que assim como o SACE, na referida lei, assume o caráter exclusivo e definitivo na educação municipal. Assim, a lotação deste profissional na área da educação ficou garantida. Os/As profissionais – assistentes sociais são inseridos na secretaria municipal de educação através de concurso público municipal. Os profissionais que compõem a equipe acreditam que as premissas dos direitos fundamentais devem permear as ações e projetos desenvolvidos na perspectiva da garantia e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, preconizados nos dispositivos legais, como LDB, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Direitos Sexuais, Marco Legal: Direito

de Saúde do Adolescente, Agenda de Compromisso para Saúde da Criança e Redução da Mortalidade Infantil, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8080 que estaboa o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), entre outros.

Os profissionais dessa equipe consideram a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde a formação das crianças e adolescentes estimula a capacidade de garantir o respeito aos direitos humanos e o reconhecimento dos seus direitos.

Combater a teia de violação de direitos individuais e coletivos que perpassam o universo familiar dos estudantes da rede municipal de ensino é uma tarefa que somente poderá ser cumprida pela mobilização de uma rede de proteção integral em que a escola se destaca como possuidora de responsabilidade social ampliada, sendo que os profissionais do SACE trabalham nessa perspectiva.

Os/As assistentes sociais no decorrer destes anos construíram uma prática própria com relação ao trabalho com famílias e na formação de educadores, através da elaboração de materiais informativos – cartilhas, boletins, panfletos, folder – que possibilitam tratar de questões referentes às situações vivenciadas pelos educadores nas unidades escolares, de maneira didática, sobre temas pertinentes à atuação do/da assistente social tais como: o ECA; concepção de famílias; violência doméstica contra crianças e adolescentes, *bullying*, diretrizes e encaminhamentos junto ao conselho tutelar entre outros.

De acordo com dados referentes a dezembro de 2019, a rede municipal de ensino de Presidente Prudente é composta de 65 unidades escolares, sendo:

- Creche – 39 escolas;
- Pré-escola – 36 escolas;
- Ensino Fundamental – 32 escolas;
- EJA – uma escola atende essa modalidade;
- Número Total de alunos – 19.065 alunos;
- Alunos do Programa Cidadescola – 1.826 alunos (complementar ao período regular);

- Alunos com Atendimento Educacional Especializado (AEE) – 303 alunos (crianças com diagnóstico de alguma deficiência. Significa que pode haver outras crianças com possibilidade de deficiência, mas não apresentam diagnósticos);
- Número total de professores – 839, sendo 377 – Educação Infantil e 462 – Ensino Fundamental, entre efetivos e temporários;
- Número de alunos com deficiência – 303 – os mesmos do AEE, com diagnóstico.

No próximo item descrevemos um panorama da atuação dos assistentes sociais inseridos no trabalho coletivo da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente a SEDUC conta com cinco assistentes sociais concursados, que fazem parte do Setor de Ações Complementares à Educação (SACE).

O trabalho do assistente social na educação

Conforme cita Martins (2012, p. 38-39), a atuação do assistente social na política de educação, ocorre num espaço muitas vezes contraditório, permeado pela ideologia da classe dominante.

As demandas das instituições educacionais estão impregnadas da ideologia dominante, estratégia utilizada pelo Estado para controlar a classe trabalhadora, concomitantemente responder às necessidades do processo do capital formando trabalhadores em consonância com as novas exigências do mercado de trabalho. Porém, contraditoriamente, pela mesma ação, no processo educativo, descortina-se a possibilidade da população, até então excluída do sistema educacional, ter acesso ao conhecimento, mesmo que de forma parcial, muitas vezes descolada da realidade social por ela vivenciada. É neste espaço contraditório, tensionado por projetos societários em disputa, que no contexto contemporâneo tem-se a ampliação da inserção do Assistente Social no âmbito da Política de Educação.

Inicialmente registramos a concepção que a equipe técnica possui em relação à função social da escola considerando que esta fundamenta o trabalho profissional. A função da escola refere-se à socialização do saber, bem como o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas

dos indivíduos, capacitando-os a tornar-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Assim, a função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimento, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo sendo necessário que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos da leitura, da escrita, da ciência das artes e das letras, sem estas aprendizagens dificilmente o aluno poderá exercer seus direitos de cidadania.

Para Cardoso e Maciel (2009, p. 144), a função educativa dos assistentes sociais, contida em seu projeto ético-político-profissional,

[...] concretiza-se fundamentalmente, através do estabelecimento de novas relações pedagógicas entre o assistente social e os usuários de seus serviços. Relações estas favorecedoras de um processo de participação dos sujeitos envolvidos, numa dupla dimensão: de conhecimento crítico sobre a realidade e recursos institucionais, tendo em vista a construção de estratégias coletivas em atendimento às necessidades e interesses das classes subalternas; e de mobilização desses sujeitos, instrumentalização de suas lutas e manifestações coletivas, na perspectiva do fortalecimento e avanço da organização das referidas classes como classe hegemônica.

De acordo com o artigo 1º da LDB (1996): “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

O SACE é composto por uma equipe técnica constituída com os seguintes profissionais: cinco assistentes sociais; quatro psicólogas; uma educadora de saúde pública.

Nesta equipe não há hierarquia do ponto de vista técnico e administrativo, todos possuem autonomia. Entretanto o Setor está inserido na Coordenadoria de Gestão Educacional (CGE), subordinado diretamente aos Departamentos de Gestão de Educação Infantil e Gestão de Ensino Fundamental. Dessa forma os profissionais de SACE respondem hierarquicamente aos diretores de departamento, ao coordenador de gestão educacional e à secretária municipal de educação.

A equipe se organiza coletivamente a partir de reuniões semanais, elegendo um coordenador mensal que tem a função de elaborar a pauta das reuniões, intermediar junto à chefia imediata, quando necessário, representando o grupo, a fim de otimizar a interlocução entre os demais setores da SEDUC. Nas reuniões são discutidas as questões coletivas e/ou específicas, como: demandas manifestadas no cotidiano escolar que repercutem as expressões das questões sociais, faltas injustificadas, evasão escolar, violações de direitos, relação família e escola, que ao serem compartilhadas em equipe, com o olhar específico de cada área profissional, possibilita a reflexão conjunta, culminando com maior assertividade nas providências a serem tomadas. A equipe acredita na importância da interlocução diária, com troca de saberes, pois fortalece o exercício profissional do/da assistente social no espaço escolar.

A organização do trabalho dos/das assistentes sociais é realizada da seguinte forma: cada assistente social tem como referência 13 unidades educacionais onde desenvolve as ações propostas pelo serviço social, de acordo com o Plano de Ação Anual (PAA) construído coletivamente pelos profissionais do SACE bem como aquelas requisitadas pela equipe gestora das escolas.

A atuação dos/das assistentes sociais que ocorre no âmbito da SEDUC e nas unidades escolares da rede municipal de ensino consiste em um trabalho de assessoria, voltado para a formação permanente de profissionais da educação – gestores, professores, educadores infantis, serviços de apoio – e famílias, com temas específicos, destacando dentre eles: a violência doméstica, ECA, a questão da inclusão, erradicação do trabalho infantil, entre outros. O objetivo principal desta atividade é contribuir na garantia da qualidade dos serviços prestados aos usuários da SEDUC, na perspectiva de uma educação inclusiva, tendo a educação como um direito humano e social.

Destacamos como ação relevante da equipe o trabalho de prevenção a violência doméstica contra crianças e adolescentes que é pautado na concepção de violência doméstica contra crianças e adolescentes das autoras Azevedo e Guerra (2001, p. 33), ambas do Laboratório de Estudos da Criançada Universidade de São Paulo (LACRI/USP).

A violência doméstica pode ser definida como: todo ato ou omissão, praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, implica numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, por outro lado, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Essa temática é de extrema importância no que se refere ao fortalecimento dos educadores através da formação continuada que é oferecida no decorrer do ano letivo, com a finalidade de formar a equipe para que esses sejam multiplicadores e venham a romper com o pacto do silêncio frente às situações de violência doméstica contra a criança e o adolescente.

O processo de formação está pautado nos princípios e diretrizes do ECA, tendo como pressuposto a doutrina da proteção integral, que considera crianças e adolescentes como “pequenos cidadãos”, ou seja, sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar e especial de desenvolvimento pessoal, físico, moral e psicológico. A equipe atua também de forma condizente com o disposto no caput do artigo 227 da Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 130)

Destaca-se ainda que a Constituição Federal de 1988 e o ECA (BRASIL, 1990) preconizam que é dever das gerações adultas assegurar com absoluta prioridade, direitos essenciais ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Portanto, cabe aos adultos defender as crianças quando estas têm seus direitos ameaçados ou violados, colocando-os a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Entendemos que são formas de transgressões que correspondem a riscos pessoais e sociais e com isso as crianças e adolescentes necessitam

de proteção, tanto por parte da sociedade quanto do Estado. É nesse cenário que a equipe atua, inclusive construindo um *Guia Escolar: proteção aos direitos da criança e do adolescente*, que está em sua segunda edição. O referido documento trata sobre os procedimentos que auxiliam os gestores, educadores e profissionais de apoio das Unidades Escolares como agir quando crianças e adolescentes têm seus direitos ameaçados ou violados.

A seguir, consideramos significativo apresentar os projetos desenvolvidos pelos profissionais que compõem a equipe.

PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS (EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL)

O trabalho de prevenção à violência vem sendo desenvolvido pelos profissionais do SACE há muitos anos, por meio de ações cotidianas nas unidades escolares, considerando a especificidade de cada área de atuação, bem como, em momentos de formação continuada para gestores, professores, educadores infantis, demais funcionários e família. Várias estratégias têm sido utilizadas para o desenvolvimento dessas ações como textos de apoio, vídeos, dinâmicas, boletins e cartilhas informativas etc.

Essa atividade vem sendo realizada há muitos anos e os participantes desse processo de formação permanente avaliam positivamente essa atividade. Porém, a partir de 2012, houve a implementação no trabalho utilizando material didático adquirido pelo Fundo Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA), e implantado durante o Seminário do Programa Saúde na Escola. O referido material é denominado *O Segredo da Tartanina*, das autoras: Alessandra Rocha Santos Silva, Sheila Maria Prado Soma e Cristina Fukumori Watarai, que aborda, de maneira lúdica, a questão do abuso sexual contra crianças/adolescentes, com objetivo de ajudar a detectar situações de violência, se configurando desde então como um importante instrumento para o trabalho com as crianças do ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Em 2019, foi implantada a utilização do material pedagógico *Pipo e Fifi: prevenção de violência sexual para crianças*, da autora: Caroline Arcari. Esse trabalho vem sendo implementado na Educação Infantil com a finalida-

de de prevenção ao abuso sexual, por meio da apresentação dos conceitos envolvidos com a temática e a orientação para utilização do supracitado material didático. Esse material foi adquirido no ano de 2017, durante uma das atividades do Seminário do Programa Saúde na Escola (PSE), quando tivemos a possibilidade de formação e diálogo com a autora do livro.

As ações socioeducativas abrangem todos os profissionais da educação – gestores, professores, educadores infantis, funcionários e as famílias dos estudantes –, debatendo o assunto com informações teóricas bem como explicando o material didático lúdico para serem utilizados na abordagem com as crianças, com os adolescentes e famílias de formas diferenciadas.

MOBILIZAÇÃO E TRABALHO COM REDE SOCIOASSISTENCIAL DO MUNICÍPIO

As ações de mobilização social têm por objetivo trabalhar no fortalecimento de pessoas que se dispõem a contribuir para atingir um objetivo comum. A relação família-escola significa muito mais do que informar as dificuldades das crianças e solicitar mudanças na dinâmica familiar. É uma forma de atuação que possibilita muitas intervenções, especialmente, para a aproximação da família aos programas sociais existentes na comunidade. Quando a escola não consegue estabelecer uma parceria efetiva com a comunidade, acaba por se isolar dos recursos disponíveis, uma vez que quanto mais a escola se distancia do cotidiano das crianças e suas famílias, maior a possibilidade de não compreender como lidar com essas dificuldades.

A equipe considera a escola como um espaço de garantia e efetivação do direito à educação, integrando o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e Adolescente.

PROGRAMA “PRUDENTE CONTRA O MOSQUITO AEADES AEGYPTI”

Tendo em vista que o município tem alta incidência de casos de Dengue, é realizada uma ação preventiva nas escolas. Esse programa é pactuado com o Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação da educadora de saúde pública da equipe do SACE.

PROGRAMA “SAÚDE NA ESCOLA”

Organização e Coordenação das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Governo Federal por meio dos Ministérios da Saúde e da Educação, o programa absorve as ações do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. Em Presidente Prudente foi implementado no ano de 2012, com um Grupo de Trabalho Intersetorial do Programa Saúde na Escola(-GTI/PSE).² O Programa abrange três eixos sendo: avaliação das condições de saúde, promoção de saúde e prevenção de agravos e vulnerabilidades de crianças e adolescentes; formação dos profissionais das secretarias envolvidas instrumentalizando-os para lidar com as vulnerabilidades. Esse programa é coordenado na SEDUC pela educadora de saúde pública.

Efetiva as seguintes parcerias: Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) Faculdades de Medicina, Nutrição e Enfermagem realizando ações nas escolas referentes: Educação Nutricional, Saúde e Qualidade de Vida, Prevenção de piolhos, Acuidade Visual; Parceria Grupo de Pesquisa: Lacunas de conhecimento – Rede SUS – Departamento Regional de Saúde de Presidente Prudente (Comitê de doenças raras) com objetivo de realizar a assistência a pessoas com doença falciforme.

PROGRAMA BOMBEIROS NA ESCOLA

Uma modalidade de trabalho do Corpo de Bombeiros do Estado de São Paulo em parceria com secretarias de educação. Desenvolvido em 12 horas aula para alunos de 4º s anos, objetivando a prevenção de várias modalidades de acidentes possibilitando que os alunos possam, por meio de medidas e cuidados simples, adquirir condições de autocuidado. Conta com material pedagógico próprio. O trabalho acontece durante todo o ano letivo

2 O Programa Saúde na Escola (PSE) constitui uma política para a integração e articulação intersetorial permanente entre os Ministérios da Educação e da Saúde (artigo 3º, Decreto nº 6.286/2007), voltada para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Tem como finalidade contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde no âmbito das escolas e das unidades básicas de saúde; com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino.

com cronograma preestabelecido, sendo articulado pela Educadora de Saúde Pública.

PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (PAPE)

trata-se de um trabalho desenvolvido por técnicos do SACE e desenvolvido com a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental. Esse projeto tem por objetivo atender as crianças com dificuldades de aprendizagem em resposta ao que está previsto no Eixo um do PSE (atenção psicossocial) e, ainda ao Plano Municipal de Educação nas Metas (7.35, 2.26 e 2.17), no qual preconiza a necessidade de articulação intersetorial para atendimento a essa demanda. Consiste num programa denominado Programa de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE), sendo uma política pública, que tem como objetivo principal avaliar e atender estudantes da rede municipal de educação que apresentem dificuldades de aprendizagem e de ordem psicossocial. Para oferecer avaliação e atendimento aos alunos do programa, a secretaria municipal de educação, fez parceria com a Unoeste e estabeleceu convênio com o Hospital Regional (HR) para avaliar e atender os estudantes, e conta com o apoio da secretaria municipal de saúde.

SITUAÇÕES DE INCIDÊNCIA DE TRABALHO INFANTIL

Ações realizadas em parceria com Ministério do Trabalho e da Justiça do Trabalho da 15ª Região (escolas públicas municipais e estaduais de Presidente Prudente – criança e adolescentes – cinco a 17 anos). A SEDUC integra o Fórum de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil de Presidente Prudente e Região (FPETI-PPR), sendo representada por uma assistente social; as reuniões ocorrem trimestralmente no Fórum Trabalhista. Apresentamos como uma atividade de extrema relevância a pesquisa para identificação das situações de trabalho infantil, bem como para averiguação da destes nos territórios do município de Presidente Prudente, que foi realizada nas escolas públicas municipais e estaduais com crianças e adolescentes de cinco a 17 anos de idade, no período de fevereiro a maio de 2018, totalizando 28.301 entrevistados.

A partir do levantamento das possíveis situações de trabalho infantil, foi realizada abordagem e busca ativa pelas assistentes sociais junto às escolas e suas famílias, conforme consta no relatório sobre a busca ativa da pesquisa que ocorreu para identificação das situações de trabalho infantil.

PARTICIPAÇÕES (INTERNAS E EXTERNAS)

A participação da equipe da SACE ocorre nas seguintes comissões internas: Comissão de Análise de Acúmulo de Cargos; Comissão de Estágio Probatório; Comissão de Readaptação.

Há participação também nas seguintes instâncias: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA), Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Conselho Municipal do idoso (CMI), FPETI/PP, Conselho Municipal da Igualdade Racial (COMIR), Liga Interdisciplinar de Saúde da Unoeste, Comissão de Doenças Raras da Unoeste, Comissão Municipal de Prevenção à Dengue – Sala discussão Mosquito Aedes Aegypti.

De forma geral, todas as atividades desenvolvidas pelas assistentes sociais, conjuntamente com a equipe técnica da SEDUC, podem ser resumidas, conforme segue:

- Realizar atendimento a usuários na SEDUC ou nas unidades escolares com informações, orientações e encaminhamentos, no sentido de identificar serviços prestados pela administração pública direta ou indireta, organizações não governamentais e demais serviços existentes na comunidade e fazer uso destes no atendimento e na defesa de seus direitos;
- Articular junto ao conselho tutelar, ministério público, CREAS e Delegacia de Defesa da Mulher encaminhamento referente a situações de violação de direitos dos usuários atendidos pela rede municipal de ensino;

- Encaminhar providências e prestar orientação social a gestores escolares, educadores e famílias atendidas pela rede municipal de ensino, no que se refere à garantia de direitos;
- Articular com as instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento das demandas relacionadas à violação de direitos apresentadas pelos usuários das unidades escolares;
- Realizar visitas domiciliares para conhecimento da realidade social das famílias atendidas em situações nas quais os direitos das crianças foram violados; (negligência familiar, violência doméstica, falta de vaga, abandono escolar, entre outros);
- Realizar um trabalho em parceria com a central de vagas e unidades escolares em relação à avaliação dos critérios para concessão de vagas, sendo realizado estudo social para análise e inclusão no período integral;
- Participar de momentos de formação com gestores, professores, educadores e demais profissionais em reuniões bimestrais nas unidades escolares, quando solicitado, trabalhando temas relacionados à parceria família e escola, entrevista, violência doméstica contra crianças e adolescentes, ECA, mediação de conflitos, relações interpessoais, entre outros;
- Realizar orientação nas unidades escolares aos gestores, professores, educadores e famílias para subsidiar o trabalho desenvolvido, diante da diversidade de demandas apresentadas no cotidiano escolar;
- Realizar orientação aos gestores para caracterização do perfil das famílias atendidas, através das entrevistas realizadas pelas unidades escolares no início de cada ano letivo, visando subsidiar a construção do Plano Diretor, Projeto Político Pedagógico e demais ações desenvolvidas pela escola;

- Atendimento e orientação aos pais de alunos, professores, educadores e demais funcionários para mediar situações de conflito ocorridas no cotidiano escolar, situações de negligência e violências ocorridas no âmbito familiar e/ou escolar;
- Organizar as diretrizes do trabalho com famílias desenvolvido pelos/ pelas assistentes sociais junto à rede municipal;
- Organizar materiais didáticos relacionados a temáticas que forem trabalhadas junto à comunidade escolar para subsidiar as ações dos profissionais das unidades escolares
- Participar nos seguintes Conselhos Municipais: de Assistência Social (CMAS), de Educação (COMED), Idoso (CMI), Conselho Municipal da Igualdade Racial (COMIR), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente (CMDCA), de Políticas sobre Drogas (COM-POD);
- Participar em comissões internas e externas de trabalho da SEDUC.
- Participar na construção de Políticas Públicas de Educação e outras políticas intersetoriais;
- Coordenar em âmbito da SEDUC, a pesquisa de identificação do trabalho infantil com crianças a partir de cinco anos em todas as escolas municipais, por meio de reuniões com os gestores escolares das escolas que atendem crianças a partir de 5 anos de idade;
- Participar em reuniões internas semanais dos profissionais do SACE;
- Participar da ação do ministério público com as unidades escolares que abrangem o território, com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade da educação. Essa ação tem reunido além do MP, profissionais da SEDUC, conselho tutelar, gestores e as comunidades escolares;

- Participar em eventos, fóruns temáticos, encontros, seminários e outros, sempre referentes à área de atuação.

Considerações finais

A presença do/da assistente social na política da educação foi construída no decorrer de quase três décadas e sua trajetória foi consolidada por meio do trabalho dos profissionais intervindo significativamente nas demandas apresentadas no cotidiano educacional. Podemos afirmar que os profissionais resistiram por todos esses anos, buscando incansavelmente conquistar e legitimar uma atuação profissional nessa área, não ocupando o espaço de nenhuma outra categoria profissional, mas sim com o caráter de complementaridade, de soma dos saberes específicos, objetivando sempre a garantia intransigente dos direitos humanos e sociais.

É inerente à profissão do/da assistente social incentivar o trabalho profissional interdisciplinar, dessa forma, a atuação destes profissionais ocorre efetivamente em equipe, valorizando a especificidade de cada área de atuação.

Acreditamos que o trabalho do/da assistente social em equipe multiprofissional traz um avanço significativo, pois para Martinelli, Rodrigues e Muchail (1995, p. 157)

A perspectiva interdisciplinar não fere a especificidade das profissões e tampouco seus campos de especialidade. Muito pelo contrário, requer a originalidade e a diversidade dos conhecimentos que produzem e sistematizam acerca de determinado objeto, de determinada prática, permitindo a pluralidade de contribuições para compreensões mais consistentes deste mesmo objeto, desta mesma prática.

Dessa forma, avançamos cotidianamente visando sempre o rompimento de uma visão fragmentada, pautada no assistencialismo, no cumprimento de tarefas, buscando assim, novas perspectivas e possibilidades de uma atuação profissional enquanto práxis sociopedagógica.

Entendemos que o campo da educação é um espaço contraditório, com manifestação de lutas e interesses adversos. Nesse contexto, a atuação do/da assistente social consiste em enfrentamentos diários dessa realidade,

requerendo habilidades profissionais que fazem parte da apropriação de um saber específico, que contempla, num sentido educativo, ações que contribuem para revolucionar consciências, proporcionar condições para repensar a visão de homem e de mundo, de enfrentar desafios, buscando respostas para as diversas manifestações das expressões da questão social apresentadas no cotidiano educacional.

Referências

- ABREU, M. M. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 79, p. 43-71, set. 2004.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2001.
- AZEVEDO, M. A. *Violência doméstica contra crianças e adolescentes: um cenário em (des)construção*. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1280520336.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.
- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 23 jan. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70316/CF88_EC73.pdf?sequence=12&isAllowed=y Acesso em: 22 jan. 2020.
- CARDOSO, F. G.; MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. *Serviço social e competências profissionais*. Brasília, DF: CFESS, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2013. (Série – Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais).
- IBGE. @Cidades: Presidente Prudente. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES, M. L.; MUCHAIL, S. T. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, E. B. C. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. *In: SILVA, M. M. J. da (org.). Serviço Social na Educação: teoria e prática.* São Paulo: Papel Social, 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Ranking IDHM Municípios 2010.* Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idho/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em: 22 jan. 2020.

O serviço social na educação em Limeira (SP): a experiência na promoção da saúde nas escolas da região Parque Nossa Senhora das Dores

Elaine de Camargo Borduchi

Guiomar Marques de Souza

Lucinéia Alves dos Santos

Kelly Cristina Gallo Basso

Vanda de Fátima Rosatti

Introdução

O texto aborda uma das ações desenvolvidas pelas assistentes sociais do Serviço Social Educacional do município de Limeira, que trata especificamente da promoção de saúde na comunidade escolar, sendo que esta proposta tem como objetivo principal contribuir no processo de garantia de direitos sociais relacionados à saúde dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações preventivas, promotoras e de atenção à saúde.

O Ministério da Saúde compreende que o período escolar é fundamental para se trabalhar a saúde na perspectiva de sua promoção, desenvolvendo ações para a prevenção de doenças e para o fortalecimento dos fatores de proteção. (BRASIL, 2002) Crianças, jovens e adultos que se encontram nas escolas vivem momentos em que os hábitos e as atitudes estão sendo criados e, dependendo da idade ou da abordagem, estão sendo revistos. Por outro lado, reconhece que, além da escola ter uma função pedagógica específica, tem uma função social e política voltada para a transformação da sociedade, relacionada ao exercício da cidadania e ao acesso às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, razões que justificam ações voltadas para a comunidade escolar para dar concretude às propostas de promoção da saúde.

A premissa é que a escola

[...] enquanto desenvolve condições sociais e políticas que articulam os interesses hegemônicos das classes é, então, um local de luta e disputa. A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão de luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe. (FRIGOTTO, 1984, p. 161)

Para se promover saúde não é suficiente informar. É necessário, uma relação dialogal, uma comunicação emancipadora, em que os sujeitos sejam envolvidos na ação educativa, formativa e criativa, levando em conta a reconstrução do saber da escola e a formação continuada dos educadores. Promover saúde implica e requer ter paz, educação, alimentação, renda, ecossistema saudável, recursos sustentáveis, justiça e equidade. No contexto escolar, tem a ver com respeito às possibilidades e aos limites do corpo, do intelecto e das emoções, da participação social e do estabelecimento de alianças.

Conforme Pedrosa (2001, p. 43),

Especificamente no Brasil, a promoção da saúde encontra-se expressa no slogan da VIII Conferência Nacional de Saúde (CNS) – saúde é um direito de todos e um dever do Estado –, está legitimada na Constituição de 1988, que afirma que saúde, além da assistência, está relacionada às condições de renda, educação, trabalho, moradia,

alimentação e lazer. A promoção da saúde no contexto brasileiro significa uma das bases do Sistema Único de Saúde, quando este se define como sendo aberto à participação da comunidade e sob controle social, e encontra-se instituída em normas que definem as responsabilidades dos municípios e seus compromissos com a coletividade por meio de uma gestão participativa e transparente.

A partir da década de 1980, a escola passou a ser reconhecida como um espaço apropriado para a promoção da saúde, através de várias iniciativas de escolas promotoras da saúde (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2007; SILVA, 2000), que deve ser entendida como uma escola onde toda comunidade escolar atue em conjunto para melhorar a qualidade de vida, saúde e o ambiente em que vivem. A escola assume papel importante na prevenção das doenças e na promoção de hábitos saudáveis, gerando autonomia e participação, reconhecendo a criança de zero a dez anos de idade como indivíduo em fase de crescimento e em pleno desenvolvimento físico e intelectual. É uma instituição importante para o encontro da educação e da saúde, visto que é um espaço para a convivência social e para o estabelecimento de relações favoráveis à promoção da saúde. A escola é considerada uma maquinaria disciplinar, pois funciona no comportamento humano organizando o tempo, o espaço, os discursos, os corpos e a sexualidade dos indivíduos. (FOUCAULT, 1995)

Para o/a assistente social que se situa na área socioeducacional, são inúmeras as expressões da questão social no âmbito de intervenção profissional, tornando-se um espaço de importante atuação. Nas décadas de 1970-1980, a partir do movimento de reconceituação do serviço social, com a aproximação dos profissionais com a teórica social crítica marxiana, vem ocorrendo um processo de amadurecimento intelectual da profissão, condição que impacta também na atuação deste profissional nos espaços institucionais da área da educação passando a ter novos rumos. É a partir da década de 1990, em consonância com o Projeto Ético Político Profissional, que se apresenta grandes demandas para a profissão, desde execução de um projeto, perpassando ao trabalho interdisciplinar educacional, até mesmo intervenção na comunidade escolar. Nas atribuições do/da assistente social que lhe configuram identidade e funções privativas previstas na Lei de Regulamentação

da Profissão (Lei nº 8.662/1993), e especificamente nas indicações descritas no documento: *Subsídios para a atuação do/da assistente social na política de educação* (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013), estão expressas a multiplicidade dessas ações. Nota-se que a atuação do/da assistente social nas escolas, pautado em tais documentos preveem como essencial um atendimento integral de qualidade à criança, pois o/a profissional trabalhará não apenas no enfoque da garantia do direito de inclusão na rede de creches e pré-escolas, como também priorizará ações que caracterizam a política de assistência social, garantido a defesa das prerrogativas, desempenhando as competências e atribuições, previstas em lei.

A promoção da saúde nas unidades escolares do município de Limeira

O tema promoção da saúde, como inclusão formal pela educação no Brasil, deu-se no ano de 1996, a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através das Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com questões relacionadas à saúde, ao meio ambiente, à orientação sexual, à ética, à pluralidade Cultural, ao trabalho e consumo, e a outros temas importantes.

Em 2007, foi instituído por decreto presidencial, o Programa Nacional de Saúde na Escola (PSE) e integra uma política de governo voltada à intersectorialidade que atende aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS): integralidade, equidade, universalidade, descentralização e participação social.

O PSE se propõe a ser um novo desenho da política de educação social em saúde como parte de uma formação para a cidadania e promove a articulação de saberes e a participação de alunos, pais, comunidade escolar e sociedade em geral ao tratar a saúde e educação de forma integral.

No município de Limeira, a saúde escolar sempre foi uma preocupação da Secretaria Municipal da Educação, durante muitos anos o Setor de Serviço Social Educacional coordenou o Projeto Promoção da Saúde nas Escolas, por meio da comissão da saúde. Esse projeto tinha como objetivo desenvolver ações que visavam contribuir para a promoção da saúde dos

alunos matriculados, assim como o desenvolvimento saudável de toda comunidade escolar, utilizando como base as normativas do Ministério da Saúde e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e como principal referencial o conceito de promoção da saúde proferido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que tem como missão: “orientar os esforços estratégicos de colaboração entre os Estados-Membros e outros parceiros, no sentido de promover a equidade na saúde, prevenir e combater doenças, melhorar a qualidade de vida e elevar a expectativa de vida dos povos das Américas”.

A equipe de assistentes sociais acompanhava o trabalho realizado pela monitora responsável pela saúde dos alunos nos centros infantis e desenvolviam ações como atualização do calendário vacinal, monitorização do crescimento, atendimento de primeiros socorros e administração de medicamentos. As assistentes sociais realizavam palestras e orientações sobre saúde pública para a comunidade escolar, visitas às unidades escolares para acompanhamento do trabalho da monitora responsável pela saúde dos alunos, acompanhávamos campanhas preventivas (saúde bucal, higiene, vacinação, desparasitação), também promoviam atividades de formação continuada para monitores das unidades escolares além de encaminhamentos dos membros da comunidade escolar para equipamentos de saúde e instituições da rede pública e privada, sempre buscando parcerias com os recursos da rede socioassistencial.

O projeto também contava com um médico cedido pela secretaria da saúde, que realizava atendimento aos alunos matriculados nos centros infantis, visando principalmente, a detecção e controle de doenças infectocontagiosas, encaminhamento para especialistas, quando necessário, e orientações sobre diversos temas relacionados à saúde das crianças e da equipe escolar. No ano de 2007 o projeto também foi estendido à Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) por meio da participação dos inspetores de alunos nas capacitações oferecidas pelo projeto.

No ano de 2017, iniciou-se a reestruturação do setor de serviço social educacional, e as assistentes sociais continuaram desenvolvendo as ações já mencionadas, porém em 2018, o trabalho seguiu de acordo com as orienta-

ções do Plano Trienal do Serviço Social,¹ por meio do Eixo Saúde e Inclusão, que tem como objetivo “assegurar, de forma intra e intersetorial, o acesso ao direito à saúde dos alunos, famílias e comunidade escolar visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem”. É importante ressaltar ainda a importância do trabalho do assistente social nesse contexto, a medida que este profissional atua tendo como base os princípios fundamentais do Código de Ética do/da Assistente Social (1993) que preconiza a liberdade, a defesa dos direitos humanos, a cidadania, a justiça, o combate ao preconceito, o pluralismo, o combate a dominação e exploração, e a qualidade dos serviços prestados.

A sistematização deste trabalho visa socializar sua trajetória como parte da história da coordenação de uma importante experiência do setor de Serviço Social Educacional no município de Limeira, assim como refletir sobre o trabalho do assistente social na área de educação e saúde. A efetividade da promoção da saúde nas unidades escolares ainda é um desafio, considerando a possibilidade de gerar ações adaptadas as realidades e demanda de cada contexto. Por isso a aliança entre educação, saúde e demais instituições sociais contribui para que sejam identificadas e superadas as maiores demandas e vulnerabilidade dos alunos, garantindo o desenvolvimento pleno e atendimento integral. O assistente social neste contexto

realiza articulação intersetorial com os recursos da rede, visando um atendimento de qualidade para a comunidade escolar.

O cenário desse desafio, é constituído pelo município de Limeira, na região Parque Nossa Senhora das Dores (PNSD), uma área da periferia de alta vulnerabilidade, com histórico de violência e elevado uso e tráfico de drogas. Sua rede pública municipal de educação, conta com dois Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEFs), sete Centros Infantis (CIs), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), cinco EMEIEFs, três Escola de Educação Infantil (EElIs), escolas conveniadas com o progra-

1 Documento construído coletivamente com a equipe do Serviço Social Educacional de Limeira, no ano de 2017, com vigência ano 2018-2020. Este plano tem como objetivo contribuir na efetivação do direito ao acesso, permanência e à qualidade de suas famílias e da comunidade escolar, por meio da perspectiva territorial e do fomento da gestão democrática das unidades escolares, tendo como referência teórico-metodológico a concepção de educação.

ma bolsa-creche,² com 4.968 alunos dados da Secretaria Municipal da Educação do Município de Limeira (SME matrícula/2018) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com atuação de sete assistentes sociais do setor de Serviço Social Educacional de Limeira. A rede municipal de saúde, disponibiliza seis centros de saúde da família, um núcleo de atenção a família, um pronto atendimento e um hospital nessa região.

Na região PNSD, as assistentes sociais realizam ações voltadas para famílias com enfoque na saúde, através de orientações, acompanhamento e encaminhamento quando necessário, visto que as expressões da questão social vivenciadas no espaço escolar tais como: violência, evasão escolar, trabalho doméstico, uso de drogas, relações interpessoais no interior da sala de aula interferem no processo ensino aprendizagem e devem ter relevância no trabalho desenvolvido por este profissional, que pode contribuir na reflexão e elaboração de práticas mais democráticas, humanas e críticas considerando a correlação de forças presentes no contexto institucional.

Como afirma Rezende e Dantas (2009, p.8) a saúde, por vários anos, vem sendo interpretada como a ausência de doenças, reforçando ainda mais um modelo biomédico e curativo, e isto acaba por lhe afastar das outras políticas, pois nesses moldes ortodoxos acaba por inviabilizar o diálogo intersetorial. A queda desse paradigma ocorre pelo entendimento que: “a saúde é o maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma importante dimensão da qualidade de vida”. Fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos podem tanto favorecer como prejudicar à saúde. (BRASIL, 2002, p. 20) As ações devem estar de acordo com a necessidade da escola e o planejamento das atividades deve ter sincronia com a realidade dos alunos.

Para analisar melhor essa questão, realizamos uma pesquisa qualitativa em 2019, com aplicação de questionário com seis assistentes sociais que atuam nas escolas da região PNSD, sobre as atividades desenvolvidas e/ou coordenadas pelo serviço social relacionadas à promoção da saúde dentro da unidade escolar, também utilizamos registros de atas e ações realizadas pelo Eixo Saúde e Inclusão do Plano Trienal do Serviço Social Educacional

2 Convênio das Escolas Particulares com a Prefeitura Municipal de Limeira.

do município de Limeira. A partir desse levantamento foi possível identificar as ações realizadas pelo assistente social, como: encaminhamentos e articulações com as instituições da rede pública e privada, equipamentos de saúde; encaminhamentos para o conselho tutelar, promotoria pública e rede de proteção social assistencial; realização de palestras e orientações sobre Saúde Pública; parcerias com recursos da comunidade e acompanhamento dos alunos inclusos.

Mediante isso, bem como à reformulação do Serviço Social Educacional com o Plano Trienal, foram definidas as ações estratégicas abaixo voltadas para o Eixo Saúde e Inclusão:

- Identificar e mapear as situações que afetam a permanência do aluno na rede municipal da educação – dificuldades e transtornos de aprendizagem, deficiências, violações de direitos, vulnerabilidades e riscos sociais, entre outros;
- Elaborar diagnóstico social dos alunos com deficiências, transtornos, síndromes e dificuldades de aprendizagem da rede municipal;
- Atuar na articulação intra e intersetorial para o atendimento e acompanhamento do aluno incluso e sua família assegurando, por meio, das tecnologias assistivas, o seu pleno desenvolvimento educativo;
- Elaborar, em conjunto à Secretaria de Saúde e outras diretorias, divisões e departamentos da Secretaria Municipal de Educação, estratégias coletivas sobre a saúde das comunidades escolares, como direito social;
- Promover estudos, com a diretoria pedagógica, dos impactos do não acesso à saúde no processo de aprendizagem;
- Propor estudos com a diretorias e divisões da Secretaria Municipal de Educação sobre a saúde e as condições de trabalho dos profissionais da educação e saúde dos alunos.

Essas ações estratégicas do Plano Trienal nortearão o trabalho do/da assistente social da região PNSD, fortalecendo as atividades que já eram desenvolvidas, e contribuindo na elaboração de estratégias coletivas sobre a saúde das comunidades escolares, como direito social.

Para tal é necessário abordar as reflexões de Almeida (1997) sobre a sistematização da experiência do trabalho do/da assistente social na área de educação, com enfoque na contribuição nos processos de conquista de uma maior autonomia do serviço social no âmbito dos estabelecimentos onde atua.

A importância da promoção da saúde na vida escolar do aluno

A equipe escolar interdisciplinar composta por professores, diretores, coordenadores pedagógicos, assistentes sociais, monitores, educadores colaboram positivamente para o desenvolvimento do processo educacional e da saúde do aluno, através do acompanhamento sistemático da demanda apresentada no cotidiano escolar, tais como: falta de gêneros de primeira necessidade nas casas dos alunos; falta de água e energia elétrica nas residências; carência de medicação na rede pública; problemas de higiene – questões relacionadas à vestuário, piolho e entre outras –, demandas as quais a equipe gestora com o setor de Serviço Social Educacional realiza ações que contribuem para a promoção da saúde do aluno, visto que essas situações interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem; porém não podemos esquecer que a família é imprescindível para o acompanhamento da vida escolar e da saúde dos seus filhos, e a parceria da escola com a família torna-se o aprender muito mais eficaz, uma vez que ambas são instituições que juntas podem melhorar as condições de aprendizagem e saúde, oferecendo suporte emocional e social necessário à aquisição do conhecimento.

Destacamos que no processo de promoção da saúde do aluno, o desenvolvimento infantil e suas peculiaridades são fatores primordiais para que os educadores entendam essas características e necessidades, assim como as condições ambientais favoráveis e os cuidados diários são espaços de promoção deste desenvolvimento integral. Nesse processo, o/a assistente social na região PNSD contribui no acompanhamento e encaminhamento do aluno com atrasos no desenvolvimento infantil, quando necessário,

visando a promoção afetiva, social e física, bem como realiza orientações à toda comunidade escolar.

A escola, que tem como missão primordial desenvolver processos de ensino-aprendizagem, desempenha papel fundamental na formação e atuação dos indivíduos em todas as dimensões da vida social. Juntamente com outros espaços sociais, ela cumpre papel decisivo na formação dos alunos, na percepção e construção da cidadania no acesso às políticas públicas. Desse modo pode tornar-se lócus para ações de promoção da saúde para crianças. (DEMARZO; AQUILANTE, 2008)

Considerações finais

O espaço social para promoção de saúde é qualquer local no qual exista potencial para melhorar as condições de saúde. A escola é um espaço social de finalidades educativas e deve ser aproveitada para o desenvolvimento de ações em saúde para os alunos, sua família e a comunidade, sem esquecer-se dos profissionais da educação – professores e funcionários.

Para as unidades escolares, é importante pressupor trabalho na ótica de inclusão e participação dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, do exercício da escuta ativa de cada setor que integra o processo, aponta demanda e descobre novos desafios. É fundamental pensar que a ação local possa contribuir para a construção de diferentes espaços e ambientes favoráveis à saúde na escola, na comunidade e na cidade como um todo.

Pode-se imaginar que a escola represente o equipamento social que protagoniza a ação de mudança. Ainda que ela seja um espaço privilegiado, polo de conhecimento e instância que irradia ações de promoção da saúde, é preciso considerar a articulação e a integração da ação transformadora com diferentes parceiros da área social, para atingir progressos efetivos e evidências da melhoria da qualidade de vida da população.

Diante das informações expostas percebemos que o trabalho do assistente social, em relação a promoção da saúde nas unidades escolares é imprescindível, pois a garantia do acompanhamento da saúde, reflete diretamente no processo de aprendizagem e na vida desses sujeitos.

Avaliamos que, embora exista uma política específica para a consolidação da promoção da saúde dentro da escola, a simples existência de tal política, não é a garantia de acesso à saúde. É neste sentido, que as atribuições do/da assistente social são fundamentais, garantindo o acesso às informações, promovendo ações que contribuem na promoção da saúde dentro do ambiente escolar e incentivando a equipe escolar a trabalhar as questões de saúde, visando o bem estar do aluno, em uma perspectiva ampliada.

Ao serviço social compete realizar o enfrentamento das diferentes formas e dimensões, das expressões da questão social, especificamente relacionadas à saúde, assim como sua interferência no processo educacional e o seu impacto no aluno e na equipe escolar.

Os desafios são grandes, pois devido a demanda de atendimentos no cotidiano do serviço social dentro da escola, muitas vezes, as questões relacionadas a saúde ficam em segunda instância, mesmo sendo uma demanda que está imposta na realidade social. É preciso pensar em saúde, como direito inerente e condição indispensável para a vida.

O/A assistente social fundamentado em conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos tem buscado superar os obstáculos apresentados no contexto atual de retração dos direitos sociais, particularmente dos direitos a saúde, encontrando estratégias de acesso aos direitos sociais com intuito de propiciar melhores condições de vida aos estudantes/família e os demais membros da comunidade escolar.

Referências

ALMEIDA, N. L. T. de. Retomando a Temática da “Sistematização da Prática em Serviço Social”. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 10, 1997.

ALMEIDA, N. L. T. *Um breve balanço dos avanços e desafios da relação entre o Serviço Social e área de Educação*. Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. *As Cartas da Promoção da Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde na escola*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009. (Cadernos de Atenção Básica, n. 24)

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://planalto.gov.br> Acesso em: 25 abr.2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para atuação do Serviço Social na Política de Educação*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 19 maio 2017.

CARTA DE Ottawa: I Conferência sobre Promoção da Saúde. Ottawa: [s.n.], 1986.

DEMARZO, M. M. P.; AQUILANTE, A. G. Saúde escolar e escolas promotoras de saúde. Porto Alegre: Artmed: Pan-Americana, 2008. v. 3, p. 49-76.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico – social e capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Escolas Promotoras de Saúde: experiência no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da saúde, 2007.

PEDROSA, J. I. S. Educação Popular, Saúde, institucionalização: temas para debate. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 137-138, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v5n8/13.pdf>

REZENDE, R.; DANTAS, V. L. de A. *Apresentação da série Saúde e Educação: uma relação possível e necessária*, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>.

A equidade e a qualidade da educação na atuação profissional: um relato da experiência do serviço social educacional de Limeira (SP)

Viviane Groppo Lopes Cerqueira

Maria Helvira Arantes Andrade Hansen Martins

Introdução

Pretende-se neste trabalho, analisar a experiência do setor de Serviço Social Educacional (SSE) no período de 2017 a 2019, em que a equipe técnica inicia uma longa e sistemática discussão e proposição do trabalho profissional inserido no processo de trabalho da secretaria de educação¹ e que resulta na elaboração no Plano Trienal do Serviço Social Educacional – 2018/2020 e na minuta da resolução que definirá os parâmetros de atuação dos profissionais de serviço social e psicologia na rede municipal de ensino de Limeira/SP.

¹ A autora Carvalho (2016, p. 3) explica, a partir de Iamamoto (2000, p. 262) que “o exercício profissional está inscrito em processos de trabalho pré-estabelecidos” que variariam de acordo com o campo no qual atua o profissional.

Uma das principais reflexões decorrentes deste processo, que será desenvolvida refere-se à especificidade da atuação profissional na educação básica que na experiência em tela, articula a equidade e a qualidade da educação.

Para contribuir na análise proposta, destacar-se-á, sumariamente, nas produções acadêmicas e bibliográficas do serviço social, a equidade e a qualidade na educação básica, no intento de apreendê-las criticamente no trabalho do/da assistente social.

Depreende-se, portanto, que a socialização e análise da experiência do SSE contribuirão no adensamento do debate do serviço social na Educação Básica, sobretudo, no que diz respeito à especificidade deste campo de atuação e sua consonância à equidade e a qualidade da educação.

Serviço social na educação: alguns destaques à equidade e a qualidade da educação básica nas produções acadêmicas e bibliográficas

Os destaques nas produções acadêmicas e bibliográficas dos autores Amaro (2011), Martins (2012), Melo (2011), Santos (2019) e Souza (2008), visam identificar, sumariamente, como a equidade e a qualidade da educação tem perpassado as atribuições, atividades e/ou funções do serviço social na Educação Básica, bem como, alguns dos pressupostos do documento: “Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação” (CFESS, 2013).

Para a autora Amaro (2011, p. 101), o trabalho dos assistentes sociais na educação estaria dirigido “à construção de ações que incidem diretamente na cidadania dos segmentos marginalizados”. Aponta que o “alicerce da ação profissional na escola contemporânea é, e será sempre, a educação do cidadão”. (AMARO, 2011, p. 104).

[...] Todo este conjunto de leis e diretrizes sinaliza uma ação profissional, em cuja agenda a promoção e defesa intransigente da cidadania, bem como a formação do cidadão, são a tônica. Em cada realidade, porém deve ser feito o diagnóstico para compor a ação necessária correspondente [...]. (AMARO, 2011, p. 103)

Constata-se nos escritos de Amaro (2011, p. 104, 105-113, 169-171) propostas de atividades numa perspectiva crítica no cenário educacional, como a “elaboração e execução de programas de orientação sociofamiliar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno em sua formação [...]”; os princípios que devem regê-la, como o “protagonismo juvenil, ativo e responsável, de alunos e egressos na escola” e, os *pressupostos* que norteariam o trabalho – “respeito ao saber e ritmo próprio da comunidade escolar, autonomia e emancipação e democracia e participação”.

A autora assinala que, o/a assistente social deve reconhecer e assumir as suas atribuições colocando o seu conhecimento e o exercício profissional “a serviço de uma educação efetivamente cidadã, dos direitos de crianças e adolescentes, da diminuição das desigualdades, enfim, de relações igualitárias e pacifistas no cenário educacional” (AMARO, 2011, p. 171)

Depreende-se pelos destaques citados que o/a assistente social atuaria nas manifestações da questão social no cenário educacional cabendo-lhe conhecer a realidade, de forma, a contribuir no direito a uma “educação efetivamente cidadã”.

Destaca-se em Martins (2012, p. 135), interpretando as entrelinhas dos pressupostos da educação básica, conforme inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os aspectos relevantes para o serviço social sustenta-se no: a) reconhecimento das relações sociais que os educandos estabelecem fora das unidades educacionais e, que portanto, o processo de aprendizagem é contínuo e não se encerra na escola; b) nas diferentes necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas, valorizando as distintas formas de manifestações e diversidades culturais, respeitando as diferenças e atuando contra qualquer tipo de preconceito e discriminação; c) no enfoque de políticas intersetoriais, de forma que o aluno seja reconhecido como “ser humano genérico” e que apresentem “necessidades que ultrapassam a especificidade da escola, implicando ações articuladas com as demais políticas”.

Percebe-se nas atividades realizadas pelo serviço social que a luta continua para que no espaço contraditório das políticas sociais, especificamente na política de educação, materializada nas unidades

educacionais, seja possível a socialização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, tanto na esfera científica como filosófica e cultural. (MARTINS, 2012, p. 175)

Para a autora, o serviço social contribui para o desvelamento da realidade social em que a escola está inserida e incorpora esse conhecimento aos projetos político-pedagógicos das unidades educacionais e na reflexão das expressões da questão social que incidem no processo educativo. (MARTINS, 2012, p. 176)

Nesse desvelamento da realidade, através da dimensão investigativa do serviço social, salienta que a “exclusão educacional” pode ocorrer em três dimensões distintas e complementares. Conforme a autora: a) relacionada ao próprio processo de ensino e aprendizagem – estudantes com altas habilidades, os superdotados, ou o inverso, com déficit de aprendizagem; b) às necessidades temporárias ou permanentes decorrentes da questão social que manifesta de diferentes formas na vida dos estudantes e suas famílias e; 3ª) às diversas formas de preconceito e discriminações de classe, gênero, etnia, valores culturais e orientação sexual, presentes no âmbito escolar. (MARTINS, 2012, p. 187) Martins (2012), explicita que o serviço social, em suas atribuições nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, contribuiu para a construção de uma cultura humanista, democrática e plural.

Outro ponto a se destacar na obra da autora, diz respeito a atuação do serviço social junto aos professores e, de como podem ressignificar as demandas educacionais muitas vezes, fragmentadas e descontextualizadas em relação aos aspectos sociais que envolvem a população atendida pela escola e a própria estrutura da política de educação. (MARTINS, 2012, p. 197-198)

E, assinala a dimensão política do trabalho profissional na articulação escola-sociedade, entendida como uma das particularidades do serviço social na área da educação:

A articulação escola-sociedade é efetivada em diferentes prismas, dependendo das determinações presentes no cenário institucional e da visão política do profissional em viabilizar essa relação. Há variáveis que vão desde os simples encaminhamentos, aos serviços prestados pelas políticas sociais públicas e privadas, com o objetivo de atender as demandas explícitas ou implícitas, identificadas ou solicitadas ao

assistente social, até a efetivação de ações de parcerias, que consistam em realizar projetos integrados correspondendo principalmente aos interesses dos usuários. Nesse aspecto, destaca-se a necessidade de a escola manter contato direto com outras instituições da rede de atendimento à criança e ao adolescente, considerando inclusive a centralidade que a escola ocupa em qualquer proposta de atendimento a esse segmento populacional. (MARTINS, 2012, p. 202)

Denota-se que as atribuições profissionais no campo educacional articulam-se à compreensão da função social da escola na reprodução da vida social e instrumentalização à manutenção das desigualdades sociais e educacionais, mas contraditoriamente, como lugar de socialização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade que pode possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de contra hegemonia, por meio, da aglutinação de forças “comprometidas com a formação de projetos societários de interesse da população”. (MARTINS, 2012, p. 202)

Como será visto adiante, dar-se-á continuidade ao diálogo com a autora pelo alinhamento teórico-metodológico adotado para as reflexões deste trabalho.

As autoras Melo e Ciavatta (2011, p. 249), aponta em seu artigo: “Relação entre educação e pobreza: implicações na qualidade da educação básica”, as implicações da pobreza na aprendizagem, a partir das percepções dos/as professores/as. Explica que a ampliação do acesso à educação básica foi acompanhada por uma precária qualidade prejudicando ainda mais a população demandatária da educação pública.

Para a autora é fundamental considerar a realidade da pobreza, segurança alimentar incipiente, dentre outras problemáticas que influenciam o ingresso, permanência e o desempenho no processo de aprendizagem. (MELO; CIAVATTA, 2011, p. 251) E que é necessário aprofundar os estudos, de como se dá a relação da pobreza na aprendizagem e como se deve enfrentá-la, apontando que os assistentes sociais cumpririam um papel estratégico nas escolas ao contribuir na “articulação do espaço escolar com as demais políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes”. (MELO; CIAVATTA, 2011, p. 260)

Observa-se que, a autora buscou investigar como a pobreza interfere na aprendizagem dos estudantes, partindo da premissa de que é “inviável compreender as lacunas da aprendizagem sem considerar os fatores no âmbito social que permeiam a vida educacional” destas. (MELO; CIAVATTA, 2011, p. 251)

Santos (2019), aponta em sua pesquisa de doutorado, escassez da produção de conhecimentos do serviço social referente ao trabalho profissional na educação básica, tendo como periodicidade para efetivação da pesquisa bibliográfica, os anos de 1979 a 2016. E, que não foram localizadas produções teóricas que discutam especificamente sobre as atribuições dos assistentes sociais nas escolas públicas municipais.

Para o referido autor, os editais de concursos públicos e demais legislações que regularizam a atuação do serviço social na educação básica, conformam, em sua maioria, competências gerais dos Assistentes Sociais inerentes à operacionalização das demandas provenientes das diferentes expressões da questão social manifestas nas escolas, sendo fundamental, maior aprofundamento teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político para a apreensão da complexidade do exercício profissional na educação básica e, assim, contribuir na elaboração de atribuições privativas na área.

Aponta que as atribuições profissionais vão sendo demarcadas pelos tipos de inserção construídos nesse espaço sócio-ocupacional e, que são carregadas por concepções e conhecimentos teórico-metodológicos que aparentam estar no horizonte da efetivação do projeto ético-político.

Assinala-se que, para o autor supracitado, a família tem se constituído “o locus da intervenção do/a assistente social na escola pública”:

[...] ressalta-se que a contribuição mais significativa do assistente social para a educação se concretiza no âmbito de constituir-se o profissional referência na família. Ou seja, é na família que perpassam as situações, sejam estas sociais, culturais, políticas, manifestadas muitas vezes pela negligência, omissão, violência, dentre outras, todas estas as expressões da questão social que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem [...]. (SANTOS, 2013 apud SANTOS, 2019, p. 110)

Afirma que o serviço social, por meio, da mobilidade e transitoriedade no espaço escolar e nas áreas do conhecimento articula estratégias coletivas, mobiliza saberes, redes intersetoriais e propõe alternativas para a resolução das problemáticas vivenciadas pelas famílias e comunidade escolar. (SANTOS, 2019, p. 110)

Ressalta, ainda, que o fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras é justificado muitas vezes, culpabilizando os alunos e ilibando a escola desse processo. Vê-se, portanto, que o debate proposto das atribuições profissionais na educação básica é premente e contribui à construção de bases para uma educação na perspectiva crítica.

Para finalizar os destaques das obras dos/as autores/as, recorre-se a autora Souza (2008, p. 72) que explica as contribuições do Serviço Social para a efetivação de um trabalho centrado na formação da cidadania participativa e ética:

[...] o assistente social pode contribuir na qualidade do ensino-aprendizagem, de ações educativas bem sucedidas, no avanço do processo educativo, como direito, assumindo uma postura de trabalho na perspectiva da construção dos sujeitos como responsáveis pelos seus atos, com ideias próprias e protagonistas sociais.

A autora citada aponta que a educação e o serviço social são áreas das ciências humanas e sociais com estreita relação e, que tem como um dos propósitos a construção e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes; à garantia do direito à aprendizagem, ao saber, a socialização de conhecimentos, sendo competência do assistente social, conhecer, compreender seu papel na educação escolar identificando o que o aproxima da proposta pedagógica das escolas, dos saberes e das competências específicas à atuação, de forma que a comunidade escolar reconheça a necessidade da sua contribuição, do seu trabalho dentro das equipes pedagógicas nas escolas. (SOUZA, 2008, p. 178-179)

Souza (2008) desenvolve em sua tese de doutorado, o tema relacionado às “competências e saberes necessários à atuação do/da assistente social na educação escolarizada”, às quais em síntese, dizem respeito: a) atuação interdisciplinar e crítica com base nos conhecimentos sobre o processo

ensino-aprendizagem, sociedade e a escola como instância fundamental de desenvolvimento biopsicossocial da comunidade escolar; b) articulação de uma rede interna e externa de parceiros para contribuir na efetivação da qualidade do processo educativo; c) elaboração de programas e projetos com caráter preventivos e político-pedagógicos; d) atuação ética, responsável e comprometida e e) atuação profissional conjunta na elaboração e execução de ações que visem a concretização do projeto político-pedagógico da escola.

Pode-se constatar que, Souza (2008) indica, a partir das competências e dos saberes do assistente social, a especificidade da sua atuação na área da educação demonstrando a articulação entre a educação e o serviço social, afirma que este profissional não atua sozinho, suas contribuições impactam em toda a comunidade escolar.

Para encerrar este item, assinala-se alguns dos pressupostos do documento publicado pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) intitulado: “Subsídios para atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (2013), a fim de problematizar de que qualidade da educação a atuação profissional deve voltar-se e o compromisso ético-político de concretizar a direção social de uma educação emancipatória.

Considerando-se que a Política de Educação resulta da dinâmica contraditória da sociedade capitalista e, por esta mesma razão, se constitui numa das formas de se assegurar suas condições de reprodução, pensar a qualidade da educação escolarizada requer situar de que prisma classista se quer abordar a noção de qualidade. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 44)

De acordo, com o referido documento, a garantia da qualidade da educação, que deve pautar a atuação profissional, ancora-se na perspectiva de uma educação que contribua para emancipação humana e que, para tal, a classe trabalhadora possa antes, apropriar-se do acervo cultural, científico e tecnológico produzido pela humanidade, como também, do desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais necessárias à construção de novas formas de produção, distribuição social da riqueza e sociabilidade, distintas daquelas que caracterizam a sociedade capitalista e, que determi-

nam o amplo processo de desumanização e de aprofundamento de todos os tipos de desigualdades e injustiças. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 44)

A preocupação com a qualidade não deve ser capturada pelas armadilhas e artimanhas que os discursos hegemônicos difundem a partir da ‘pedagogia das competências’, com os paradigmas do ‘empreendedorismo’ e da ‘empregabilidade’, com os investimentos em projetos pedagógicos voltados para se alcançar ‘eficiência’ e ‘eficácia’ na gestão educacional, como integrantes do esforço de consolidação de novos consensos em torno da sociabilidade burguesa. Trata-se, ao contrário, de afirmar outros significados para a educação, numa direção contra hegemônica, cuja objetivação impõe ao trabalho profissional uma necessária articulação com os processos de visibilidade social e política de um amplo conjunto de sujeitos coletivos e uma fundamentada, político-pedagógica mediação com as condições de vida, trabalho e de educação dos sujeitos singulares com os quais atuam no cotidiano institucional. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 45)

A qualidade da educação é referida, como densa formação intelectual dos estudantes, com domínio de habilidades cognitivas e conteúdos formativos, englobando a produção e disseminação de um conjunto de valores e práticas sociais alicerçadas no respeito à diversidade humana e aos direitos humanos, fundamentais à autonomia dos sujeitos singulares e coletivos e ao processo de emancipação humana. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 44)

Nessa esteira, assinala-se que a qualidade da educação a ser assegurada, em consonância com o projeto ético-político profissional do serviço social, não se alcança como resultado da ação de um/a único/a profissional e tampouco, pode ser atingida a partir de ações intestinas aos estabelecimentos educacionais, mesmo reconhecendo neles, as importantes mediações para a sua efetiva vinculação aos processos concretos de vida e de formação humana dos sujeitos. Mas, a partir, de ações interdisciplinares, interinstitucionais e intersetoriais, na medida em que elas convirjam em uma construção coletiva, profissional e política, vinculadas aos processos de luta pela democracia e por uma cidadania plena. (CONSELHO FEDERAL DE

SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 46) Constatase que, a concepção de educação e, portanto, da atuação pela qualidade da educação, não se dissociam das estratégias de luta pela ampliação e consolidação dos direitos humanos e sociais, constitutivas do amplo processo de formação de autoconsciência que desvela, denuncia e busca enfrentar as desigualdades sociais que fundam a sociedade do capital e que se agudizam de forma violenta no país.

A razão da educação escolarizada se traduz no ingresso, regresso, permanência e sucesso dos estudantes, portanto, somente através da “qualidade” socialmente referenciada é possível atingir este objetivo. Para Frigotto (2020, p. 3), a qualidade socialmente referenciada está sedimentada nos moldes da educação unitária (GRAMSCI, 1999, grifos do autor) e as bases materiais para a efetivação desta, em termos sintéticos são:

- *Infraestrutura física*: que compreende a qualidade da construção, espaços específicos para as atividades pedagógicas, tamanho das salas, ventilação, luminosidade, espaços para atividades de esporte e lazer;

- *Recursos e materiais pedagógicos*: Biblioteca e laboratórios equipados e atualizados e almoxarifado para as diferentes áreas de conhecimento que constituem o currículo da escola e pessoal qualificado para o apoio na utilização dos laboratórios e biblioteca. – *Corpo docente, trabalhadores técnicos e administrativos, serviços e pessoal de apoio*. Crucial em relação a cada um destes profissionais é a atuação numa única escola e com um piso salarial inicial definido e plano de carreira regulamentado. No caso do corpo docente é crucial o nível e qualidade de sua formação, distribuição do seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de projetos e monografias de final de curso, participação em reuniões, tempo para atualização etc.

Denota-se nos postulados de Crahay (2014) e Gauthier (2013) que a equidade na educação assenta-se na concepção pedagógica de igualdade de aquisição (conhecimentos), na qual as diferenças de aquisição de saberes entre os alunos são reduzidas e o bom desempenho da maioria dos estudantes garantido, por meio, da centralidade do papel do professor na organização do processo educativo e de seu impacto no desempenho do aluno:

Quanto à escola, caberia a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos leva a considerar justo que se dê mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas. (CRAHAY, 2014, p. 13)

Os autores Crahay (2014) e Gauthier (2013) apontam apoiados em Bourdieu (1966), a função conservadora da escola e sua responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais ocultas na “igualdade formal” que pauta a prática pedagógica justificadora da indiferença às desigualdades reais diante do ensino e da cultura “transmitidos”.

O autor Crahay (2014) argumenta que no debate ético de uma escola mais justa e eficaz, o princípio da justiça corretiva é fundamental, entendido como, ações contrárias às vantagens e privilégios de alguns e, de promoção à máxima igualdade para todos, a partir, de procedimentos corretivos voltados aos desfavorecidos.

Assinala-se que tais postulados se referem ao efeito escola e ao efeito do professor no desempenho dos estudantes para minimizar os impactos associados à origem social dos mesmos:

Resultados sugerem que existe espaço para políticas e práticas escolares para minimizar, na escola, o efeito dos recursos associados à origem social. No entanto, também são necessárias políticas públicas para melhoria das escolas e de todos os alunos dentro das escolas. O desafio não é apenas garantir o aprendizado, mas um aprendizado com qualidade e com equidade entre os grupos sociais na escola. Alcançar os níveis básicos de ensino precisa se tornar a meta de todas as escolas, sem o que os filtros da seleção escolar continuarão bem atuantes. (ALVES; SOARES, 2008, p. 541)

É nessa direção que o setor de serviço social vem aprofundando o seu debate teórico e articulando-se no trabalho coletivo na secretaria municipal de educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A seguir, discorre-se acerca da experiência do Setor de Serviço Social Educacional, explanando a proposta de atuação na educação básica na secretaria e as mediações para a equidade e qualidade da aprendizagem, impressas no processo de elaboração do Plano Trienal do Serviço Social Educacional e na

minuta da resolução que define os parâmetros de atuação dos profissionais de serviço social e psicologia na rede municipal de ensino de Limeira (SP).

A experiência do setor de Serviço Social Educacional (SSE): a especificidade, equidade e a qualidade da educação básica propostas no trabalho profissional – 2017 a 2019

Ao relatar a experiência do SSE neste período de 2017 a 2019, importa sublinhar alguns elementos que a antecederam e, que contribuíram para o processo de análise e discussão técnica forjadas em 2017, sendo: a) protagonismo dos profissionais da educação na elaboração do currículo da rede municipal de ensino em 2013; b) aprovação do currículo da rede municipal de ensino em 2016 pelo Conselho Municipal da Educação; c) participação de intelectuais e pesquisadores (Unicamp) da pedagogia histórico-crítica na gestão da Secretaria Municipal da Educação entre 2013-2017 e, d) alinhamento político-pedagógico das ações do SSE na secretaria (2013-2016) para acompanhamento das unidades educacionais com menores resultados nas avaliações internas e externas e no monitoramento das unidades com maior número de estudantes com baixa frequência ou em risco de evasão escolar.

O currículo da rede municipal de ensino constituiu-se em um fundamental contributo à política municipal de educação, ao alinhar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem, sustentado pelos princípios de equidade e qualidade educacional. Nesse documento, orientador da prática pedagógica, conformaram-se as diretrizes pedagógicas,² as áreas de conhecimento, disciplinas, objetivos por ano de escolaridade, conteúdos gerais e específicos, pautadas “nos conteúdos representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas” da humanidade:

2 Nas diretrizes pedagógicas, as concepções de desenvolvimento (teoria histórico-cultural); escola e do papel do professor estão apoiadas na pedagogia histórico-crítica.

[...] Conforme mencionado na apresentação das diretrizes pedagógicas deste documento, Saviani (2003, p. 13) evidencia que: – o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Sendo assim, uma escola de qualidade demanda clareza acerca do que seja promover desenvolvimento, superando concepções naturalizantes e de senso comum, que entenda o desenvolvimento como processo que depende das condições sociais de vida e de educação e que é produzido pela apropriação da cultura. Nesse contexto, cabe à escola disponibilizar à todos os conhecimentos representativos das máximas conquistas filosóficas, artísticas e científicas já elaboradas, em forma de conteúdos escolares. (Currículo da rede municipal de ensino, 2017, p. 17)

Aponta que o máximo desenvolvimento pressupõe a organização e o planejamento do processo educativo, a partir de um currículo estruturado com conteúdos que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Ou seja, o currículo somente cumpre sua função quando materializado em ações que reverberam na máxima aprendizagem dos estudantes.

Como visto, os elementos descritos anteriormente conferiram maior clareza das normativas, requisições e possibilidades para a atuação profissional na educação básica, ao estabelecê-las à pedagogia histórico-crítica. Ao mesmo tempo representaram tensões e imprecisões no reconhecimento do serviço social nessa política.

Foi nesta esteira, integrando o departamento pedagógico da secretaria que, o SSE, inicia em 2017, uma análise e proposição de trabalho inserida no trabalho coletivo da secretaria da educação para compreender os impactos de suas contribuições na política municipal de educação. As discussões foram organizadas, primeiramente, nas comissões de formação, saúde, acesso e de programas e projetos, através, de técnicas e instrumentais para avaliação diagnóstica e planejamento, registradas pelas equipes.

O material destas discussões – o qual foi socializado e aprofundado por toda equipe em reuniões específicas, constituiu-se, na avaliação diagnóstica do SSE. Paralelamente, no mesmo período, foi organizado o “Encontro de Serviço Social na Educação: política de educação em análise, experiên-

cias profissionais e desafios da profissão” com apoio do CRESS/Seccional de Campinas/SP e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social e Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (GEPESSE/UNESP/Franca/SP). No mesmo período a equipe de assistentes sociais participou do “II Curso de Sistematização da prática profissional do/da assistente social na política de Educação”, proferidos pelos professores: Ney Luiz Teixeira de Almeida (Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ) e Eliana Bolorino Canteiro Martins (UNESP/Franca).

A partir deste processo de formação permanente que envolveu os assistentes sociais lotados na secretaria de educação, foi possível a efetivação de uma avaliação diagnóstica, que apontou lacunas do SSE, tais como: as condições éticas e técnicas de trabalho na rede municipal de educação; impactos difusos e pouco monitorados na política de educação; centralidade dos processos de trabalhos em abordagens e atendimentos individuais; homogeneidade dos planos de trabalho; assessoria às unidades educacionais sem assistente social fixo e equívocos e imprecisões da compreensão do trabalho profissional na educação.

Partindo da avaliação diagnóstica, as etapas seguintes do planejamento foram: a) aprofundar e elaborar diretrizes norteadoras sobre os temas e eixos desenvolvidos e, b) definir estratégias e propostas de reorganização do setor. Nestas etapas, as reuniões eram precedidas de leituras ou outros materiais audiovisuais para aprofundamento teórico dos temas, compartilhamento de experiências e discussões em grupos.

Assim, o planejamento estratégico³ participativo é estruturado na definição das diretrizes organizacionais do setor; objetivos: geral e específicos; ações estratégicas; indicadores e os principais resultados a serem alcançados; corporifica-se na elaboração do Plano Trienal do Serviço Social Educacional – 2018-2020, cujo objetivo geral consiste em:

Contribuir na efetivação do direito ao acesso, permanência e à qualidade na educação do aluno visando o seu pleno desenvolvimento, a participação de suas famílias e da comunidade escolar, por meio,

3 O planejamento estratégico adotado combinou as referências conceituais do planejamento estratégico situacional e participativo.

da perspectiva territorial e do fomento da gestão democrática das Unidades Escolares, tendo como referência teórica-metodológica, a concepção de educação emancipatória.

No Quadro 1 abaixo, verifica-se os eixos estruturantes do referido Plano Trienal e os seus respectivos objetivos específicos:

Quadro 1 – Eixos e objetivos do Setor de Serviço Social Educacional (2018-2020)

EIXOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1 – Acesso	Articular intra e intersetorialmente para a ampliação do acesso.
2 – Permanência e qualidade na educação	Promover de forma articulada às divisões departamentais da SME e às políticas setoriais, as condições necessárias à permanência, ao aproveitamento escolar e à qualidade da educação.
3 – Saúde e inclusão	Assegurar, de forma intra e intersetorial, o acesso ao direito à saúde dos alunos, famílias e comunidade escolar visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
4 – Formação	Desenvolver, de forma articulada à divisão de Formação da Diretoria Pedagógica da SME e dos departamentos responsáveis pela área nas políticas setoriais, formações e capacitações direcionadas aos trabalhadores da educação alinhada à concepção de educação emancipatória.
5 – Gestão	Coordenar e gerir a equipe, sob o princípio da gestão democrática, visando o fortalecimento da atuação interinstitucional do setor na política municipal de educação, por meio, do cumprimento das atribuições e competências previstas no Regimento Comum às unidades escolares da Rede Municipal de Ensino; Plano Municipal de Educação e da implementação do Plano Trienal do Serviço Social Educacional.

Fonte: Arquivo digital do setor de Serviço Social Educacional, da Secretaria Municipal de Educação de Limeira – SP (2018).

O Plano Trienal do Serviço Social Educacional (2018 – 2020), construído ao longo de 2017 é pactuado pela equipe, departamento pedagógico e apresentado ao secretário da educação. Em 2018, foi exposto aos gestores de escola, diretorias e divisões da secretaria e, ainda em reuniões intersetoriais.

Destaca-se que, o planejamento estratégico do setor foi um processo formativo de alinhamentos conceituais que mobilizaram os assistentes sociais nas reflexões teórico-práticas sobre o “fazer profissional” na educação e a reconhecer as principais demandas de formação para a apropriação da política de educação, do currículo e das avaliações educacionais. No entanto,

o indicativo de mudanças nas diretrizes organizacionais⁴ acenadas no Plano Trienal, como a reorganização dos processos de trabalho por eixos provocava incertezas nos profissionais. Pela primeira vez, ao longo dos 20 anos de sua existência, o SSE planejava para um período de três anos e assim, imprimindo as interlocuções e intervenções na política de educação e, em sua articulação com às políticas setoriais e às organizações da sociedade civil.

Cumprir apontar que a equidade não é apresentada explicitamente no Plano, mas a qualidade da educação é articulada nos eixos, objetivos, ações estratégicas e resultados a serem alcançados.

Em 2018, inicia-se a implantação do Plano Trienal do SSE que ocorre ao mesmo tempo com a mudança da gestão e do planejamento das vagas de creches pelo SSE à diretoria de planejamento e administração. A mudança proposta pela secretaria já se alinhava com algumas reflexões da equipe sobre as atribuições profissionais neste atendimento, entretanto, como tal demanda vinculava-se à origem da criação do setor na secretaria, constatou-se em parte da equipe, algumas dificuldades, por compreendê-lo como parte da identidade profissional na educação.

Sublinha-se que ao ser apresentada tal proposta, foi argumentado que o setor poderia “focar sua atuação nas escolas”, conforme os eixos estruturantes do Plano Trienal. Percebe-se que ao decorrer do ano, diversos atores, vão incorporando os elementos do Plano na compreensão das atribuições do serviço social na educação.

Voltando à implantação – compreendida como já pontuado em nota de rodapé, iniciou-se a reorganização dos programas e processos de trabalho, a fim de superar fragmentações e fornecer as condições necessárias à atuação nas escolas, como a supervisão técnica para apoio e formação visando à qualidade dos serviços prestados e, a área de monitoramento e avaliação para contribuir no conhecimento da realidade social das escolas, bem como, dos dados educacionais de toda a rede municipal. As unidades edu-

4 Convencionadas no redesenho institucional conforme as diretrizes e premissas do Plano Trienal do Serviço Social Educacional (criação da área de monitoramento e avaliação, supervisão técnica, área de psicologia educacional e a implantação de programas); reorganização dos programas e processos de trabalho, de acordo com os eixos contidos no Plano Trienal e nos Planos Operacionais e, recomposição da equipe técnica por territórios alinhada aos indicadores e dados educacionais e indicadores sociais, para o atendimento da demanda da rede municipal.

cacionais para atendimento do setor foram priorizadas, conforme os dados educacionais, sociais e avaliação conjunta ao departamento pedagógico.

Ainda em 2018, realizaram-se orientações, formações e supervisões para apoiar o trabalho profissional nas escolas, agora, referenciado em um Plano Trienal e, para o acompanhamento das atividades dos planos operacionais de cada eixo previsto neste. O setor passa a formular orientações alusivas à atuação profissional nos territórios; a elaboração dos projetos político-pedagógicos e dos planos de trabalho nas unidades educacionais.

Neste mesmo período, a secretaria inicia uma proposta de organização por territórios reunindo supervisores, formadores, professores especialistas e os assistentes sociais, de maneira a articular os profissionais para acompanhamento sistemático das escolas. Ao longo do ano, foram feitas poucas reuniões, mas os envolvidos destacaram a potencialidade desta articulação conjunta no trabalho com as escolas.

O município adere, nesse ano, à parceria do Programa de Valorização da Educação (PVE) – financiado pela empresa Votorantim –, que se constitui, em linhas gerais, na formação de gestores⁵ para o desenvolvimento de suas competências, na qual o SSE é convidado para desenvolver as competências de parcerias e mobilização social na educação junto à equipe da secretaria e aos gestores das quinze escolas elencadas. Contraditoriamente, o departamento pedagógico, supervisão e o SSE, cientes da lógica gerencial que prevalece tais iniciativas privadas, incidem diretamente na proposta das formações e no estabelecimento dos objetivos estratégicos, a partir da pedagogia histórico-crítica e da realidade da rede municipal, explorando o potencial dos encontros com as equipes gestoras e das possibilidades abertas, de ampliar e fortalecer a participação das famílias nos espaços decisórios, por meio da mobilização social.

Resultante desse processo, como desdobramento do PVE, a secretaria organiza junto às diretorias, departamentos e divisões, a formulação de um manual de normas e procedimentos dirigidos aos gestores das escolas. O SSE, utilizando-se do Plano Trienal, aprofunda a discussão de suas atri-

5 A formação dos gestores escolares é executada por organizações contratadas pela empresa, no caso de Limeira, a Comunidade Educativa (CEDAC/SP).

buições, representando-as em fluxos organizacionais e na descrição do trabalho profissional dos/das assistentes sociais inserido no trabalho coletivo da referida secretaria. Tal movimento contribuiu principalmente, para o seu fortalecimento na articulação intrasetorial e propiciando a visibilidade do seu “lugar” no departamento pedagógico.

Ressalta-se que ao longo de 2017 e 2018, as requisições institucionais demandaram maior especificidade na atuação do SSE na educação básica, ao mesmo tempo, que as tensões também se amplificam ao recolocar uma questão enfrentada historicamente na profissão: o assistente social precisa estar na educação para atuar diretamente nas escolas? Tendo clareza das respostas, foram feitos vários debates internos, ao passo que, a equipe do SSE avançava nas reflexões teórico-práticas sobre a especificidade da atuação profissional na secretaria, como será visto a seguir.

Em 2019, o redesenho institucional e a reorganização do trabalho profissional da equipe de assistentes sociais já estavam impressos nas rotinas institucionais do SSE e, constatava-se a incorporação das diretrizes e premissas do Plano Trienal, entretanto, os eixos estruturantes do Plano coexistiam com ações difusas e desarticuladas nos planos de trabalho.

Nesse sentido, iniciou-se o ano com oficinas de supervisão técnica para a elaboração dos planos de trabalho, através de diagnósticos da realidade das unidades educacionais. O diagnóstico comporia a análise das atas dos conselhos de ciclo;⁶ das avaliações trimestrais internas e as externas e de outros indicadores educacionais, os quais seriam complementados com os indicadores sociais pela equipe. Tal diagnóstico possibilitaria elencar as prioridades em cada unidade educacional, bem como, verificar quais das escolas acompanhadas pelo profissional exigiria maior atenção na organização do trabalho.

6 O conselho de ciclo, previsto no regimento da rede municipal (2011), constitui-se como o colegiado responsável pelo diagnóstico, avaliação e a definição de proposições que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e da qualidade de aprendizagem dos estudantes. As discussões e tomadas de decisões devem estar respaldadas em critérios pedagógicos.

O que se verificou é que as demandas e fluxos de trabalho eram definidos, em sua maioria, pelo diretor de escola⁷ e que a depender dele, tais processos poderiam fragilizar ou fortalecer as dimensões do trabalho profissional na escola. E que, em alguma medida, tais processos estavam descolados do processo educativo.

Tal constatação mereceria um espaço maior para o seu desenvolvimento, mas pode-se afirmar que as demandas do SSE se concentravam em assegurar as condições para a permanência do estudante sem articulá-las, de forma efetiva, à equidade e à qualidade do processo educativo. Em outras palavras, um profissional com excessiva sobrecarga de atendimento e, portanto, com intervenções pontuais nos conselhos de ciclo, conselhos de escola e na elaboração e acompanhamento dos projetos político-pedagógicos, espaços estratégicos de tomada de decisão e de organização do processo educativo nas escolas.

Dito isso, cumpre retomar no “Documento: subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 27), o compromisso e desafio desta categoria profissional na materialidade das suas competências e atribuições profissionais, na busca da concretização e ampliação dos direitos previstos nas políticas sociais:

[...] assim, poderemos não ser apenas identificados/as como ‘executores/as terminais’ das políticas públicas ou ‘solucionadores/as’ das expressões da questão social, como em experiências de assistentes sociais na educação, particularmente nas escolas, com responsabilidade atribuída para ‘soluções’ da evasão escolar, inúmeras expressões da violência, discriminações etc., muito embora estes fenômenos sejam objeto da atuação profissional cotidiana e que exigem a análise crítica das raízes que os conformam. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2013, p. 27)

Neste interim, começa-se a analisar a conformação destas demandas e a discutir de que maneira o trabalho profissional dos assistentes sociais

7 O autor Moreira (2017), no artigo “Por que trabalhar no chão-da-escola”, apresenta vários elementos para problematizar esta relação.

contribuem à equidade e à qualidade da educação impressas no currículo da rede municipal, que visa, em linhas gerais a “formação do indivíduo em sua máxima potencialidade”, já que ao debruçar nos dados do diagnóstico das escolas, os números revelaram contextos profundamente distintos numa mesma rede e, que muitas vezes, não se expressavam como uma demanda ao serviço social.

Dessa forma, junto ao departamento pedagógico, elabora-se um documento de orientações técnicas para a participação do/da assistente social nas reuniões dos conselhos de ciclo, no qual foi explicitado que o assistente social, ao participar destas discussões deveria intervir em situações específicas em que fatores socioculturais, geralmente considerados externos ao processo educacional fossem apontados como causas predominantes do baixo desempenho e da frequência escolar. A ocupação desse espaço proporcionou uma apreensão da organização do processo de aprendizagem na perspectiva da totalidade e qualificou as discussões para as mediações necessárias à efetivação deste direito.

Nesse período, as formações dos gestores, por meio do PVE, direcionaram ao acompanhamento das aprendizagens e ao fortalecimento dos conselhos de escolas, grêmios e outras instâncias de participação potencializando as ações, como a construção de um seminário municipal de fortalecimento dos conselhos de escola; o fomento do protagonismo juvenil no processo educativo nas escolas e a execução de um projeto de articulação dos conselhos de escola.

Nas reuniões com a equipe do SSE, a especificidade da atuação profissional no campo educacional na Secretaria passava pela aprendizagem do estudante e, portanto, pela revisão das atribuições profissionais. Assim, a equipe reuniu-se por várias vezes, para analisar o quadro de atribuições técnicas resultante da síntese de leituras bibliográficas; do regimento interno da rede municipal, do Plano Trienal do SSE e do manual de normas e procedimentos, para continuar a aprofundar as discussões e elaborar uma resolução que pudesse comunicar os avanços que o setor amadurecia em torno do que passamos a nomear de atribuições específicas na área da educação.

A minuta da resolução que define os parâmetros de atuação dos profissionais de serviço social e psicologia educacional na rede municipal de

ensino de Limeira/SP foi finalizada no mês de dezembro e envolveu toda a equipe do SSE e a diretora do departamento pedagógico. O documento está em tramitação interna e será posteriormente publicado e discutido com os gestores escolares ainda em 2020. Abaixo, alguns destaques referentes à especificidade proposta e as atribuições atinentes à equidade à qualidade da educação:

Artigo 1º – O Setor de Serviço Social Educacional, criado em 1997 na Secretaria Municipal de Educação, integra o Departamento Pedagógico que responde pela elaboração, implementação e execução de políticas/programas e ações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Limeira, tendo como função: Parágrafo único: Planejar, executar e avaliar ações, de forma intra e intersetorial, para enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, tendo como foco a qualidade e a equidade da aprendizagem. Artigo 2º – Cabe ao Setor de Serviço Social Educacional, no âmbito das UEs, contribuir para a efetivação de uma concepção de educação emancipatória, alinhada aos preceitos do currículo da rede municipal de ensino que possibilite aos indivíduos sociais o máximo desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano. (LIMEIRA, 2019, p. 2)

Verifica-se que a especificidade é expressa na função do SSE e de seu alinhamento à concepção de educação emancipatória convergente à concepção de educação do currículo da rede municipal de ensino.

As atribuições específicas do assistente social no campo educacional consistem em:

I – Elaborar plano de trabalho anual, de acordo com diagnóstico realizado pela equipe escolar e os indicadores sociais e educacionais das UEs, estabelecendo metas e monitorando-as periodicamente; II – Acompanhar as famílias dos(as) estudantes identificados nos Conselhos de Ciclo e nas reuniões técnicas de equipe gestora que apresentem baixa frequência, abandono, baixo desempenho e/ou seja, público alvo do atendimento educacional especializado ou em situação de violação de direitos; III – Monitorar, por meio de reuniões periódicas com a equipe gestora, os(as) estudantes de baixa frequência, baixo rendimento, abandono e público alvo do atendimento educacional especializado, acompanhados pelo SSE, tendo por parâmetros, as

avaliações diagnósticas dos Conselhos de Ciclo e do sistema online SME; IV – Orientar e atender a comunidade escolar, no que se refere aos direitos, políticas sociais e rede de serviços dos territórios das escolas; V – Atuar interdisciplinarmente com as equipes escolares, visando a complementaridade das áreas do conhecimento para compreensão das demandas das UEs e atendimento dos(as) estudantes, familiares e/ou responsáveis e comunidade; VI – Atuar com a equipe escolar na elaboração, operacionalização e avaliação do projeto político-pedagógico; VII – Contribuir com a formação e mobilização das famílias e responsáveis para participação dos espaços de tomada de decisão, como os Conselhos de Escola e APMs; VIII – Articular ações intersetoriais de proteção social, atenção à saúde e de defesa de direitos, propondo alternativas para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais; IX – Acompanhar sistematicamente junto à coordenação pedagógica, os encaminhamentos dos(as) estudantes identificados pela equipe gestora, à rede de serviços, prioritariamente, à política de saúde; X – Socializar informações e conhecimentos no campo dos direitos, políticas sociais e rede de serviços, de forma contínua com a equipe gestora das UEs, estabelecendo uma articulação com a comunidade escolar; XI – Contribuir com a equipe gestora para a realização de pesquisas de caracterização e perfil da comunidade escolar que comporão o índice socioeconômico municipal das famílias da rede municipal de ensino; XII – Elaborar programas, projetos e atividades nas UEs, em consonância a uma cultura escolar que assegure a proteção integral dos estudantes; XIII – Desenvolver ações em conjunto à equipe gestora que favoreçam o protagonismo infanto-juvenil no processo de aprendizagem; XIV – Realizar busca ativa junto às famílias para identificação de crianças, adolescentes e adultos fora da escola; XV – Participar dos Conselhos de Escola, Conselhos de Direitos e instâncias de controle social, a fim de, contribuir na elaboração e avaliação de políticas públicas; XVI – Participar de formações contínuas e contribuir nos processos de formação da equipe escolar; XVII – Produzir documentações técnicas – planos, relatórios, pareceres, ofícios, encaminhamentos, sistematizando o trabalho profissional nas UEs. (LIMEIRA, 2019, p. 4-5)

Portanto, a elaboração do plano trienal e da minuta de resolução resultou de processos continuados de discussões e formações da equipe sobre o trabalho profissional, da correlação de forças e requisições institucionais que integraram e conformaram as condições deste processo.

A especificidade do trabalho profissional dos assistentes sociais, expressas na minuta, como: a proposição e execução de ações intra e intersetoriais para enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, tendo como foco a equidade e a qualidade da aprendizagem foi desdobrada em atribuições para assegurar a sua concretude na educação básica.

Para tanto, a equipe do SSE continuará aprofundando, nos dizeres de Moreira (2017, p.822), o “sentido político-profissional” na centralidade da equidade e da qualidade⁸ na educação básica em sua atuação profissional.

Considerações finais

Ao destacar a equidade e a qualidade da educação básica nas produções acadêmicas e bibliográficas evidenciou-se a sua relevância no trabalho profissional na educação e, as armadilhas existentes na lógica institucional hegemônica ao abordá-las.

Conforme Moreira (2017) é necessária, uma postura profissional crítica quanto às referências de educação adotadas pelo assistente social, as quais podem possibilitar um direcionamento político-profissional para uma prática profissional de construção de uma educação significativamente diferente da atual ou de sua manutenção:

A organização e o fomento de uma massa crítica nas escolas, voltadas para o enfrentamento coletivo do atual quadro educacional e para a edificação de uma educação sustentada em pilares emancipatórios, tem sido o fim teleológico do trabalho de parte dos assistentes sociais na educação [...]. Acreditamos firmemente que, dentre todas as frentes de ação (novas e antigas) na qual se inserem os assistentes sociais, estar no chão-da-escola no seu cotidiano, vivenciando as tensões, disputas, tristezas e conquistas *in loco* e explorando todas as possibilidades aqui sumariadas acima é, ainda, aquela que revela o maior potencial de adensar a construção de uma contra hegemonia no campo educacional. (MOREIRA, 2017, p. 828)

8 Em 2020, a equipe, junto ao departamento pedagógico, começou a estudar o “efeito escola”, por meio, dos autores Gauthier (2014) e Soares e Alves (2008), os quais desenvolvem o princípio de igualdade de conhecimentos.

Assim, reconhecendo as contradições em que o trabalho profissional ocorre, e da própria política de educação, escolhe-se contribuir, conjuntamente aos outros profissionais da educação, movimentos e organizações, na construção de uma educação diferente da atual, a qual revela um quadro crítico em relação à qualidade do ensino e de disparidades de desempenho escolar entre os estratos regionais e sociais.

Na experiência em construção do Setor de Serviço Social Educacional observou-se que a articulação de vários elementos, entre eles, o currículo da rede municipal; a inserção do setor no departamento pedagógico; as requisições institucionais e o processo continuado de análise e proposição dos processos de trabalho pelos profissionais – culminaram na elaboração da especificidade da atuação profissional na educação básica na secretaria que articula o foco da equidade e da qualidade na aprendizagem, para enfrentar, de forma intra e intersetorial, as desigualdades educacionais e sociais que permeiam a educação escolarizada.

Por fim, os desafios são inúmeros e um deles é apreender criticamente as demandas requisitadas ao serviço social, superando, a imediatividade das respostas profissionais em demandas que revelem a verdadeira causa das necessidades da população, como assinala Montañó (2009 apud OLIVEIRA, 2017, p. 8, grifos nossos):

[...] o tipo de demanda encaminhada ao assistente social, por parte do contratante – que fragmenta e autonomiza a realidade social, que transforma a “questão social” em ‘problemáticas’ isoladas, as contradições estruturais em ‘disfunções’ individuais, as consequências em causas, a ‘demanda social’ em ‘demanda por serviços institucional-profissionais’, os processos mediatizados pelas lutas de classe em questões imediatas e emergenciais – usualmente não exige conhecimento teórico-crítico das teorias sociais e atualização acadêmica, numa perspectiva de totalidade, que permita o domínio dos fundamentos da ‘questão social’ [...]. Pede-se ao assistente social atividades de triagem, encaminhamento, relatórios, comunicação e divulgação das ações, coordenação de grupos etc., ou seja, respostas imediatas e demandas emergenciais. Porém o profissional qualificado, comprometido e crítico não se conforma com tais demandas imediatistas e rotineiras. Ele procura ir além delas e desenvolver outro tipo de prática

– que incorpore demandas (do empregador), mas que as transcenda (atingindo a compreensão das verdadeiras causas das necessidades/demandas da população e intervindo nesta perspectiva de totalidade).

Aprender a realidade social em sua totalidade é uma tarefa árdua e necessária para elaboração de respostas profissionais condizentes à materialidade do projeto ético-político profissional do serviço social.

Referências

- AMARO, S. *Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional*. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- ALMENARA, G. V. R.; LIMA, P. G. L. A qualidade socialmente referenciada e a gestão democrática. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), v. 1, n. 1, jan./abr. p. 39-46, 2017.
- ALMEIDA, N. L. T. de. *Curso de Sistematização da prática profissional à equipe de Serviço Social Educacional da Secretaria Municipal da Educação*. Limeira, 2017.
- ALVES, M. T. G. A.; SOARES, J. F. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. Fundação João Pinheiro. Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.3, p.527-544 set./dez. 2008.
- BRASIL. Lei 8662, de 7 de junho de 1993. Regulamenta a profissão de assistente social. Brasília, DF: CFESS, 1993.
- BRASIL. Lei Complementar n° 189, de 17 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a criação de cargos na Administração Pública Direta, em especial na Secretaria Municipal da Saúde; na Secretaria Municipal da Fazenda e da Administração; e na Secretaria Municipal da Educação. Limeira: Secretaria Municipal da Educação, 1997.
- BOURDIEU, P. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Paris, 1966. Disponível em <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/17-bourdieu-a-escola-conservadora.pdf>
- BÜLL, T. G. *Trajetória do serviço social escolar de Limeira: construção de uma educação para além do capital*. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.
- CAPICOTTO, A. D. *Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.
- CARVALHO, M. H. de. O serviço social como trabalho: afirmação que ainda provoca debates no interior da profissão. In: 4° Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais: 80 anos de Serviço Social, tendências e desafios. Belo Horizonte, 2016.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Código de Ética Profissional do Assistente Social*. Brasília, DF: CFESS, 1993.

CLERMONT, G.; BISSONNETTE, M. R. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Tradução de Stephania Marousek. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF: CFESS, 2013. p.63. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos CENPEC*, 2013. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>

FRIGOTTO, G. Qualidade e quantidade da Educação Básica no Brasil. Concepções e Materialidade. 2020. Disponível em <https://docplayer.com.br/11476459-Qualidade-e-quantidade-da-educacao-basica-no-brasil-concepcoes-e-materialidade.html>.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LIMEIRA (SP). Lei nº 6089, de 02 de outubro de 2018. Dispõe sobre a organização do sistema municipal de ensino e dá outras providências. Limeira: Paço Municipal de Limeira, 2018. Disponível em https://serv42.limeira.sp.gov.br/netConselhos/documento/?documento=208&desc=Lei_Municipal_n-6089/2018_-_Dispos_e_sobre_a_organizacao_do_Sistema_Municipal_de_Ensino_de_Limeira.

LIMEIRA (SP). *Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Limeira*. Artigos 64, 65 e 66, que dispõem sobre as competências e atribuições dos/as assistentes sociais da rede municipal de ensino. Limeira: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: https://www.smelimeira.com.br/leis/regimento_educacao_municipal.pdf

LIMEIRA (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Resolução SME nº 11, de 22 de dezembro de 2016*. Dispõe sobre o Currículo da rede municipal de educação de Limeira. Limeira: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/352469611/Resolucao-N%C2%BA11-SME-Curriculo-Municipal-Educacao-Infantil-2016>

MELO, M. L.; CIAVATTA, M. Relação entre educação e pobreza: implicações na qualidade da educação básica. In: MARTINS, Eliana B. Canteiro; SOARES, Nanci (org.). *Debate crítico: Serviço Social, Política de Educação e Questões societárias – II Fórum do Serviço Social na Educação*. Franca, 2011. p. 247-262.

MARTINS, E. B. C. *Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARTINS, M. H. A. A. H.; CERQUEIRA, V. G. Lopes. O lugar da Gestão do Setor de Serviço Social Educacional na Secretaria Municipal da Educação de Limeira-SP. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, I.,; FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESS: A EDUCAÇÃO E O

SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL, 5., 2017. Franca. *Anais eletrônicos* [...]. Franca, 2017. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf

MORAES, M. C. M. *A Participação dos pais na regulação da qualidade da escola de ensino fundamental*. [São Paulo]: LOED/Unicamp/FAPESP, 2011.

MOREIRA, C. F. N. Por que trabalhar no chão-da-escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO, 1.,; FÓRUM DE SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO GEPESSE: A EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL NO CONTEXTO DE CRISE DO CAPITAL, 5., 2017. Franca. *Anais eletrônicos* [...]. Franca, 2017. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/Publicacoes/final-jul_2019_seminario-internacional-de-servico-social-na-educacao-anais---profa-eliana-1.pdf

KRAWCZYK, N. (org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2018.

OLIVEIRA, I. P. *A atuação do assistente social na educação: uma breve incursão nas demandas e respostas profissionais*. São Luís: UFMA, 2017.

SANTOS, A. M. dos. *Serviço social na educação: um estudo das atribuições profissionais em escolas públicas municipais*. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, A. M. dos. *Gestão democrática e serviço social: limites e possibilidades de atuação do assistente social na escola pública – Limeira SP*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SOUZA, I. de L. *Serviço social na educação: saberes e competências necessárias no fazer profissional*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

O serviço social na gestão de creches do município de Franca (SP)

Gisele de Jesus Junqueira Nascimento

Raquel Costa Cândido Santiago

Sonia Maria de Andrade Souza

Introdução

O presente texto versa sobre a política de educação infantil, segmento creche na cidade de Franca e a contribuição do serviço social inserido nesta política, relatando a experiência de assistentes sociais na gestão de creches do município.

Para tanto faz uma breve contextualização dessa política no cenário brasileiro, apontando os avanços e desafios a partir da transição da creche da política de assistência social para a política de educação, conforme prerrogativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com relação aos avanços, destaca-se a conquista da educação infantil-creche como um direito social de todas as crianças na faixa etária de zero a três anos de idade, tendo como referência atender ao binômio: cuidar e educar, portanto relacionando os aspectos pedagógicos e sociais. Por outro lado, esse segmento ainda enfrenta desafios, sobretudo, no que diz respeito ao acesso a esse direito ga-

rantido legalmente e sob a responsabilidade do poder público municipal, considerando a defasagem entre oferta de vagas e a real demanda existente nos municípios. Outros desafios estão relacionados a diversos fatores dentre eles a manutenção da qualidade dos serviços prestados a criança nesta faixa etária de acordo com os preceitos das legislações e normativas em vigor.

Sob esse aspecto, retrata a política de Educação Infantil, segmento creche no município de Franca, caracterizando o atendimento que é realizado integralmente através de uma rede de creches conveniadas com o poder público.

Por fim, traz uma reflexão, de forma particular, em relação à gestão de creches no município, sob responsabilidade da Divisão de Creches da Secretaria de Educação, refletindo sobre os desafios do trabalho profissional dos assistentes sociais neste espaço sócio-ocupacional da política municipal de educação.

A educação infantil no cenário brasileiro

De acordo com estudos de Barreto (1998), a história da Educação Infantil é relativamente recente no país. Durante séculos foi de responsabilidade exclusiva da família a educação da criança, que aprendia as normas e regras da sua cultura no convívio com os adultos e outras crianças.

O crescimento do atendimento a crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas apresentou maior expressão nas últimas décadas. Alguns fatores que explicam essa expansão são: o processo de urbanização com o advento do capitalismo, a industrialização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea, requerendo a criação de instituições para o cuidado e a educação das crianças.

Também motivaram a expansão de instituições de atenção à criança, o reconhecimento, pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento da criança, tendo a oportunidade de participar de um ambiente socializador, aprendendo sobre sua cultura, mediante a interação com outras crianças. Por fim, as conquistas sociais dos movimen-

tos pelos direitos da criança, entre elas, o acesso à educação nos primeiros anos de vida.

A implantação de instituições voltadas para o atendimento a crianças, principalmente na faixa de zero a três anos, é caracterizada historicamente, pelo trabalho assistencial filantrópico. É importante ressaltar que, por longo período, o Estado esteve ausente no que se refere à criação de instituições voltadas ao atendimento das crianças ou mesmo na manutenção das já existentes, até então fundadas e mantidas por iniciativa de membros da sociedade civil.

Quando as creches passam a ser geridas pelo poder público, são vinculadas às secretarias de bem-estar social e não às secretarias de educação. Quanto às instituições para crianças a partir de quatro anos, expressavam um caráter de escolarização como preparação para o Ensino Fundamental, designado de pré-escola.

É importante salientar que até a Constituição Federal de 1988, o atendimento à infância era realizado sob uma visão assistencialista, de amparo à criança pobre. A partir desse marco legal a criança é vista como um ser de direitos não somente ao amparo, mas também à educação.

Outro marco também importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 sancionada em dezembro de 1996, em que, pela primeira vez a expressão “Educação Infantil” aparece na lei nacional de educação, sendo definida como primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, compreendendo creches para crianças de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos, conforme redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, complementando a ação da família e da comunidade.

O artigo 89 da LDB afirma que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”. Dessa forma, as instituições de Educação Infantil até o ano de 1999 deveriam ser incorporadas ao sistema de ensino público.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, artigo 208 e a LDB 1996, artigo. 4º, é dever do Estado garantir o atendimento na Educação

Infantil, compreendendo creches (até três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), competindo aos municípios o cumprimento desta responsabilidade, com o apoio da União, por meio da formulação de políticas, assistência técnica e financeira. (BRASIL, 1988, 1996)

No artigo 211, § 2º da Constituição e artigo 11, inciso V, da LDB 1996 está estabelecido que compete aos municípios, prioritariamente, a oferta do ensino fundamental e também da Educação Infantil, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência, ou seja, os investimentos do município deverão ser prioritariamente destinados à Educação Básica.

Ainda no artigo 211, §1º da Constituição e artigo 9º, inciso III, da LDB preconiza-se a incumbência da União em prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino, exercendo função supletiva e distributiva, com prioridade para o Ensino Fundamental. Para tanto foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que tinha como proposta definir uma parcela que atendesse especificamente ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e Estados.

Em junho de 2007, em substituição ao Fundef, foi regulamentada a lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que não investe apenas no ensino fundamental, mas também no Ensino Médio e na Educação Infantil, além de estabelecer um relativo aumento da participação da União na constituição do Fundo. (SAVIANI, 2011)

Embora esses marcos legais sejam considerados como avanços no reconhecimento do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, também é necessário refletir sobre os desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: o acesso e a qualidade do atendimento.

Não obstante tenha havido um avanço no cumprimento da Política de Educação Infantil, especialmente quanto à ampliação da capacidade de atendimento previsto em lei, o direito à creche ainda não está universalizado,

tendo os municípios lançado mão de alguns critérios para priorizar as matrículas, como por exemplo: grau de vulnerabilidade, renda familiar, demandas oriundas da promotoria da infância, entre outros, conforme Campos e demais autores (2012).

Quanto à qualidade, em 1998 a Coordenadoria da Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC) elabora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.”

Estudos de Campos e demais autores (2012) apontam que com a transição do atendimento em creches para a Educação, algumas das expectativas em relação aos benefícios, vêm se confirmando: maior exigência de formação para professores; introdução de orientações curriculares; produção de material pedagógico; maior preocupação com a dimensão educativa da creche; formalização de critérios de qualidade; ampliação das pesquisas e crescimento do número de grupos especializados nas universidades, entre outros aspectos.

O atendimento em creches e pré-escolas, quando comparadas ao atendimento de crianças acima de seis anos de idade, apresenta especificidades importantes como: a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, havendo necessidade de um acompanhamento mais próximo por parte de adultos; a organização de ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; o planejamento de rotinas para atendimento em turno integral na maioria das creches; e o estabelecimento de vínculos mais estreitos com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações próprias, que concebem propósitos bastante diferentes daquelas do ensino fundamental.

Para tanto, há necessidade de que haja investimento em cursos de formação de profissionais que ofereçam discussões e possibilidades de solucionar a dicotomia entre o cuidar e o educar. A formação dos professores é um dos aspectos mais representativos no que se refere ao progresso da Educação Infantil, pois a ausência de fundamentação teórica prejudica a

construção de um trabalho educacional pautado nas necessidades, interesses e características infantis.

A Conferência Nacional de Educação (Conae) realizada em Brasília, DF, no dia 28 de março a 1º de abril de 2010 se constitui em outro marco importante para a efetivação do trabalho na educação infantil e a garantia de qualidade, pois dessa conferência saíram as diretrizes que deram origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011, documento que organiza prioridades e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes, o qual só foi aprovado recentemente, em 25 de junho de 2014, com a Lei nº 13.005/14, com vigência até o ano de 2024. Em relação à Educação Infantil, apresenta a seguinte meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 20)

Observa-se que com relação ao segmento creche, a meta prevista em 2014 é a mesma apresentada no PNE de 2001. A diferença está apenas no prazo para o seu cumprimento, que era até o final da década, ou seja, 2010 e, agora, foi estendido para até 2024. Isto é grave, pois além de não atender a meta no prazo previsto, a meta de atendimento permanece a mesma. É importante destacar que é necessário que haja a determinação clara da origem dos recursos, os quais são fundamentais para a implementação deste plano. Além disso, a Constituição Federal de 1988, determina que é direito da criança e o poder público tem o dever de garantir o acesso à educação infantil independentemente do prazo estabelecido no PNE de 2014.

Tendo em vista a realidade apresentada, faremos a exposição do trabalho realizado no município de Franca, para atendimento deste segmento.

A creche no município de Franca

em Franca (SP),¹ o trabalho no segmento creche é desenvolvido através de convênios² com instituições privadas filantrópicas. Esta forma de atendimento no município ocorre em função de um processo histórico e cultural das instituições da cidade, que sempre mantiveram interesse por esta modalidade de atendimento e pelo interesse do município em sua continuidade, tendo em vista a qualidade do atendimento, construída através de um processo de capacitação e de socialização de saberes entre os envolvidos, bem como por questões financeiras, das quais se destacam a necessidade de se obter um menor custo. Se os recursos humanos fossem contratados pelo município, as despesas seriam maiores e, uma das dificuldades existentes é a lei de responsabilidade fiscal, que limita os gastos com pessoal em até 60% da arrecadação em cada período de apuração.

Para além dessas convergências de interesse, a administração municipal ainda encontra respaldo no MEC, através do documento: *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil*. (BRASIL, 2009)

É importante ressaltar que muitos municípios têm utilizado o sistema de convênio como estratégia para garantir a oferta de Educação Infantil, sendo o atendimento educacional à criança um objetivo comum entre o município e as instituições conveniadas. Vale ressaltar que de acordo com Guimarães (2013) foi apresentado na 1ª Conferência Nacional de Educação (Conae) realizada em 2010 que este modelo de atendimento através de convênio com instituições filantrópicas deveria ser extinto progressivamente

1 Franca está situada na região nordeste do estado de São Paulo, aproximadamente a 400 km da capital. É sede da 14ª região administrativa do estado, constituída por 23 municípios. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada em 2020 é de 355.901 habitantes.

2 O convênio estabelecido entre Prefeitura de Franca e instituições sem fins lucrativos é regulamentado por lei municipal, com base na Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993 e o documento do MEC (2009), intitulado: “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil”.

até 2018, em respeito ao princípio do recurso público que deve ser destinado para a escola pública.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2009) a atuação do poder público não deve se restringir ao repasse de recursos, mas é necessário que seja realizado um trabalho permanente de supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica às instituições, tendo em vista o compromisso com a garantia de qualidade do atendimento às crianças e às famílias.

Diante disso, no município, o atendimento à Educação Infantil no segmento creche é desenvolvido através de convênios com instituições privadas filantrópicas, cuja rede é composta por 76³ unidades de creches conveniadas com o poder público municipal, das quais 62 funcionam em prédios públicos e, 14, em prédios particulares. Comparando com o estado de São Paulo, um estudo da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (BELLUZZO; CAMELO, 2015) revela que no ano de 2012, 12.236 estabelecimentos de ensino públicos e privados do estado atendiam a 837.453 crianças em creche, cuja participação pública era majoritária (81,8%), sendo 53,3% em rede própria e 28,5% por meio de convênio com a rede privada. Sendo assim, Franca apresenta uma situação diferente da realidade estadual, tendo o atendimento em creche integralmente realizado através de convênios com instituições privadas, sem fins lucrativos.

Em um universo de 76 creches, atendendo a 9.675 crianças, 55 atendem crianças dos berçários I e II (zero a um ano e 11 meses), 12 atendem crianças a partir de dois anos, 35 atendem fase I e fase II.

É importante ressaltar que a maioria das creches antigas, com início de funcionamento anterior a meados da década de 1990, não atendem crianças de berçário (zero a 11 meses), destacando entre os fatores justificados, a falta de espaços adequados e o alto custo financeiro que precisa ser aplicado para o atendimento específico desta faixa etária considerando a relação adulto-criança, ou seja, é necessário um número reduzido de crianças por educador, proporção que difere nas outras faixas etárias. Segundo o documento denominado: *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, com relação ao agrupamento de crianças da mesma faixa etária,

3 Até setembro de 2020 eram 48 creches conveniadas.

recomenda-se a seguinte proporção: de zero a um ano de idade, o agrupamento deve ser de seis a oito crianças por professor; de dois a três anos de idade, o agrupamento é de 15 crianças por professor e, por fim, na faixa etária de quatro a cinco anos, deve ser 20 crianças por professor.

A partir de 2010, todas as creches construídas pelo município, acompanhando os projetos do governo federal, pró-infância, contemplam o atendimento a crianças de zero a cinco anos, em período integral, tendo em vista a necessidade das crianças e suas famílias. Essa alteração só foi possível em decorrência da mobilização da sociedade civil organizada. A LDB (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 12.796 de 2013, contempla essa modalidade de atendimento, no artigo 31, inciso III, embora não seja obrigatório. Porém, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, na estratégia 1.17, da meta 1, estimula o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos.

Retomando a realidade específica de Franca (SP), destaca-se a localização das creches nas cinco regiões da cidade, sendo distribuídas da seguinte forma: 16 creches na região leste, 14 na região oeste, 16 na região sul, 21 na região norte e nove creches na região centro.

Essas creches iniciaram o seu funcionamento em diferentes períodos conforme descrito a seguir, em ordem cronológica: duas na década de 1940; uma na década de 1950; sete na década de 1970; sete na década de 1980; dez na década de 1990; 13 na década de 2000 e, a partir de 2010 até 2014, oito creches foram inauguradas, das quais cinco foram nos anos de 2013 e 2014. De 2015 até o ano de 2020, foram inauguradas mais 28 unidades de creches.

Diante dos dados apresentados é importante ressaltar que com a evolução da capacidade de atendimento em creche no município pós Constituição Federal de 1988, houve ampliação em aproximadamente 347,06%, correspondendo a 76 creches até setembro do ano de 2020. Os avanços das legislações e a mobilização da sociedade para o cumprimento do direito à creche resultaram no aumento da demanda, impulsionando o poder público a ampliar o atendimento dessa política.

O município dispõe também do programa denominado: “Mais Creche”, que em 2014, contou com 27 escolas conveniadas, atendendo a 1059 crianças,

com repasse no valor de R\$ 491,92 per capita. No ano de 2020, são 23 escolas particulares conveniadas, atendendo 588 crianças, cujo valor per capita é de R\$ 680,13. O programa foi uma alternativa encontrada pelo município, em caráter emergencial, para o cumprimento dos mandados judiciais, apesar de contrariar o artigo 213 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a destinação de recursos públicos para as escolas públicas, podendo ser dirigidos também a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. (BRASIL, 2013, p. 44) Embora tenha havido investimentos nesta área, o município, em consonância com o cenário do Estado de São Paulo e nacional, ainda apresenta uma demanda reprimida de cerca de 2634 crianças. Ressalta-se que, considerando a previsão de que, até início do ano de 2021, com a inauguração de oito novas unidades, a demanda seja reduzida para 1434 crianças. É importante salientar que em decorrência da não existência de um sistema informatizado - o qual já está em processo de implantação, para levantamento desta demanda, a secretaria de educação tem como base de dados as listas de espera apresentadas pelas creches conveniadas e crianças cadastradas na Central de Demanda de Vagas, não sendo esta a demanda real, a qual deve ser obtida a partir da razão entre o número de crianças atendidas de zero a três anos, multiplicado por 100, e a população total de zero a três anos do município.⁴

Para além da ampliação da capacidade de atendimento na Educação Infantil, os investimentos do município para o segmento creche compreendem construção de prédios, reformas de imóveis residenciais (Programa Casa Creche), repasse financeiro para as instituições – de acordo com o número de crianças atendidas e recursos indiretos como alimentação, assistência médica e odontológica, assessoria pedagógica e fonoaudiológica, equipe de gestão, entre outros.

Para o ano de 2015 foi aprovada a Lei nº 8.214 de 12 de dezembro de 2014, que altera a Lei nº 7.977 de 20 de dezembro de 2013, reajustando o valor dos recursos financeiros repassados às instituições para R\$ 410,90 por criança atendida da faixa etária de zero a dois anos e 11 meses e, R\$ 283,20 por

4 De acordo com o Censo Demográfico 2010/IBGE a população de zero a quatro anos é de 8.508 meninos e 8.418 meninas, totalizando 16.926 crianças.

criança de três a cinco anos. Em 2020, o repasse é R\$ 644,58 para Berçário I, R\$ 553,87 para Berçário II, R\$ 499,44 para Maternal I, R\$ 426,87 para Maternal II e R\$ 415,13 para Fase I e Fase II.

GESTÃO DE CRECHES NO MUNICÍPIO DE FRANCA

Estudos apresentados por Campos e demais autores (2012) revelam a precariedade que caracteriza a gestão de muitas redes municipais no país, tendo em vista a falta de finalidades e diretrizes evidentes para estabelecimento das políticas de Educação Infantil, no que diz respeito à organização administrativa e pedagógica das redes, perfil, formação e funções atribuídas aos profissionais e também a naturalização, por parte das equipes municipais, frente à descontinuidade das políticas entre diferentes administrações.

O município de Franca tem uma realidade diferente do cenário nacional na política de atendimento à Educação Infantil, segmento creche, pois apresenta finalidades e diretrizes claras no planejamento da rede conveniada, formação continuada para toda a equipe da creche, planejamento pedagógico, avaliação dos indicadores de qualidade com a participação das famílias, repasses financeiros expressivos, fornecimento de equipamentos, mobiliários e brinquedos de qualidade, infraestrutura, de acordo com os parâmetros nacionais, atendimento médico e odontológico nas creches, entre outros. Além disso, é peculiar também pela forma de gestão, que é realizada pela divisão de creches, que conta com uma equipe interdisciplinar composta por: assistentes sociais, coordenadora pedagógica, pedagogas e fonoaudióloga, com apoio administrativo de escriturária, estagiárias e professora readaptada, sob a direção de uma assistente social.

É importante destacar a atuação do serviço social na educação, tendo responsabilidade pela gestão do atendimento em creches na secretaria de educação desde 1998. Conforme Salgado (2012), diretora dessa divisão, até 1998 a gestão de creches era realizada pela secretaria de promoção social. Com a transição das creches da área da assistência social para a secretaria de educação, o maior desafio foi vencer o paradigma da creche que tinha uma visão assistencialista – pois a creche era concebida como um espaço

para cuidar de crianças “pobres” e implementar uma nova concepção – a creche como equipamento com caráter educativo.

Nesse período, foi constatado, através de visitas de monitoramento realizadas pela assistente social gestora, que algumas instituições não estavam de acordo com os padrões mínimos de atendimento. Assim, foi implantado um trabalho sistemático de monitoramento, de orientação e assessoria às instituições, em um processo de construção com os dirigentes e coordenadores de cada entidade, sobre a necessidade de melhoria da qualidade no atendimento.

Portanto, esta divisão tem como objetivo desenvolver ações que contribuam para a garantia do direito de acesso, permanência e sucesso na Educação Infantil de qualidade. Responde pela gestão do convênio entre prefeitura e instituições privadas filantrópicas, sem fins lucrativos e escolas particulares. Através do referido convênio a equipe técnica atua na formação continuada dos educadores infantis; em programas e projetos sociais, relacionados a questões pedagógicas, fonoaudiológicas e sociais desenvolvidos nas creches, além da atuação em todo o processo de implantação de novas unidades, bem como na Central de Demanda de Vagas.

GESTÃO DO CONVÊNIO

Conforme mencionado anteriormente, a Educação Infantil, segmento creche, do município, em sua totalidade, é administrada por organizações da sociedade civil, conveniadas com o poder público municipal.

Compete à secretaria municipal de educação, através da divisão de creches a responsabilidade pela gestão dos convênios, cujas principais ações compreendem: acompanhar e supervisionar o desenvolvimento do termo de convênio, bem como fazer análise e avaliação permanente do cumprimento do plano de trabalho aprovado, do funcionamento geral da instituição, da documentação exigida e da aplicação dos recursos públicos. Para tanto, realiza visitas para orientações e assessoria técnica administrativa, social, pedagógica e fonoaudiológica.

No aspecto pedagógico, é importante destacar a presença semanal do profissional de pedagogia em cada creche conveniada, participando do pla-

nejamamento pedagógico da instituição, realizando a formação continuada dos educadores, acompanhando as atividades pedagógicas, entre outras ações, sob a responsabilidade de uma coordenadora pedagógica. Com relação ao trabalho fonoaudiológico, há apenas uma profissional que realiza uma ação preventiva e de triagem para encaminhamento à rede municipal de saúde, quando necessário.

Para além do trabalho realizado pela divisão, existe a ação complementar de monitoramento do Grupo de Apoio às Creches (GAC), conforme artigo 7º da Lei nº 7.977, de 20 de dezembro de 2013, composto de servidores municipais lotados no gabinete do prefeito, secretaria de finanças, secretaria de planejamento urbano, secretaria de educação, secretaria de saúde, dentre os quais, ocupantes dos cargos/empregos de pedagogas, assistentes sociais, nutricionistas e outros membros.

No que diz respeito à atuação dos profissionais de serviço social, a equipe é responsável pelo cadastramento, credenciamento estabelecer convênio, monitoramento sistemático do trabalho das creches conveniadas, e escolas particulares, através do “Programa Mais Creche”, visando assegurar a utilização e aplicação adequada dos recursos públicos⁵ repassados e garantir os padrões mínimos de qualidade exigidos no atendimento às crianças e famílias usuárias, conforme preconiza o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006). Realiza uma gestão social⁶ fundamentada nos valores da cidadania, democracia e justiça social.

Essas ações estão em conformidade com o processo de descentralização das políticas sociais públicas que, segundo Yamamoto (2012) requer dos assistentes sociais novas funções e competências, aptos a

5 Os recursos públicos que são transferidos para as instituições estão disponíveis no portal de transparência do site da prefeitura municipal de Franca demonstrando a aplicação do dinheiro público. Disponível em: <http://www.franca.sp.gov.br>.

6 Gestão social compreendida como “um conjunto de processos sociais com potencial viabilizador do desenvolvimento societário emancipatório e transformador, fundada nos valores práticos e formação da democracia e da cidadania, em vista do enfrentamento às expressões da questão social, da garantia dos direitos humanos universais e da afirmação dos interesses e espaços públicos como padrões de uma nova civilidade.” (MAIA, 2005)

atuar na esfera da formulação e avaliação de políticas, assim como do planejamento e gestão, inscritos em equipes interdisciplinares que tencionam a identidade profissional [...] ampliando seu espaço ocupacional para atividades relacionadas à implantação e orientação de conselhos de políticas públicas [...] acompanhamento e avaliação de programas e projetos. (IAMANOTO, 2012, p. 60, grifo da autora)

É importante ressaltar que esse trabalho do serviço social na gestão é regulado por um conselho profissional: Conselho Federal de Serviços Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), pela Lei de Regulamentação da Profissão, Lei nº 8.662/1993, e norteado pelos direitos, deveres e princípios inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, entre os quais destacamos:

V – Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade e acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; X – Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇOS SOCIAL, 2012, p. 23-24)

Dessa forma, o serviço social no âmbito da política de educação visa contribuir para a universalização do acesso, permanência, gestão democrática e qualidade da educação, consolidando-a como política pública, como um direito social, bem como no processo de articulação da política de educação com as demais políticas sociais, visando facilitar a intersetorialidade entre estas, conforme previsto no documento: *Subsídios para atuação do assistente social na educação*. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇOS SOCIAL, 2012)

Portanto, para a efetivação do direito à Educação Infantil de qualidade para todas as crianças são ainda desenvolvidas outras ações que complementam a gestão do convênio de creches, as quais serão descritas a seguir.

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA

O trabalho é realizado pela equipe da divisão de creches e tem por objetivo possibilitar a capacitação permanente de todos os profissionais que

atuam nas creches conveniadas em busca da garantia de sua qualificação profissional e consequente melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária.

As atividades realizadas visando à formação continuada envolve os seguintes atores presentes nas creches: dirigentes, coordenadores, técnicos e educadores infantis, sob a responsabilidade da equipe gestora desta divisão. A periodicidade é bimestral – de março a novembro–, totalizando quatro encontros durante o ano. Considera-se que a frequência das capacitações ainda é insuficiente, por reconhecer a importância do processo de qualificação continuada da equipe que atua diretamente nas creches, porém, ciente das condições objetivas de vida das famílias, que não têm com quem deixar seus filhos em dias de formação, limitou-se a essa quantidade, para evitar prejuízos às mesmas. A formação continuada dos educadores é realizada semanalmente nas instituições, pelas pedagogas, cujos temas abordados são definidos a partir do interesse e necessidade dos profissionais envolvidos.

Com relação às novas instituições conveniadas, são realizadas formações específicas, contemplando as questões pedagógicas, sociais e administrativas. Além das formações, são feitas orientações sobre a adequação da constituição jurídica da organização não governamental para atendimento à educação infantil, tais como: a documentação necessária para formalização do convênio com o poder público e relacionadas a aplicação e prestação de contas dos recursos públicos.

Outro desafio apresentado neste projeto é a resistência de algumas instituições que dificultam a participação dos educadores nas formações e também o desafio de materializar, na prática cotidiana da equipe das creches, os conteúdos, teórico-prático discutidos nas formações.

PROGRAMA FAMÍLIA NA CRECHE

Este programa é de responsabilidade da equipe de serviço social, em conjunto com outros profissionais desta divisão em alguns projetos, e tem como objetivo desenvolver uma ação na dimensão socioeducativa que fortaleça a relação entre creche e família, possibilitando o desenvolvimento

integral da criança e a melhoria da qualidade da educação, bem como contribuir para uma participação mais efetiva da família, buscando uma gestão democrática, conforme assim se refere Martins (2012, p. 5):

A dimensão sócio-educativa do Serviço Social na educação envolve os processos reflexivos relacionados à percepção objetiva da vida social e das condições sociais e históricas que norteiam a sociedade, visando à politização do debate de todos os envolvidos no espaço escolar.

Conforme Elias e Oliveira (2005) a prática educativa é relevante, embora possua uma relativa autonomia na sociedade capitalista, pode contribuir com a instrumentalização política das lutas das classes subalternas. Esta prática educativa está de acordo com o Projeto Ético Político do Serviço Social, comprometido com a transformação social e a defesa intransigente da classe trabalhadora.

O Programa Família na Creche é desenvolvido através dos seguintes projetos: “Trocando saberes”, “Construindo a paz”, “Creche... Onde tudo começa”, “Cartilha informativa”, bem como no atendimento social.⁷ Este trabalho é um espaço estratégico utilizado pelo serviço social que se aproximando das famílias pode contribuir para o desvelamento da realidade social vivenciada pelas mesmas e o despertar das consciências para a necessidade de superação dessa sociedade.

Considerações finais

Este texto possibilitou uma análise sobre a ação do serviço social na gestão do convênio de creches filantrópicas com o município de Franca. Trouxe um olhar reflexivo para a prática cotidiana do profissional que atua nesta modalidade, que se encontra inserida numa sociedade desafiadora, cuja contradição se expressa nas relações sociais capitalistas, exigindo um posicionamento crítico para uma intervenção, pautada em um conjunto de compromissos

7 “Projeto Trocando saberes” - tem como objetivo oportunizar a troca de informações e experiências entre a creche e a família contribuindo para a melhoria da qualidade das relações. Este é disponibilizado às creches interessadas mediante agendamento prévio e temas de interesse. As reuniões são desenvolvidas em um encontro, na própria instituição, com duração de uma hora, compreen-

e referenciais ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos, que objetivam a afirmação dos valores da cidadania, democracia e justiça social.

A partir deste estudo, evidencia-se que a Política de Educação Infantil, segmento creche, especialmente em função da mobilização da sociedade civil, apresenta avanços consideráveis, sobretudo no que diz respeito ao direito de toda criança, preconizado na Constituição Federal de 1988, reite-rado no ECA (BRASIL, 1990) e LBD (BRASIL, 1996). Entretanto, é preci-so atentar para os desafios ainda presentes para a efetivação desse direito, principalmente com relação ao acesso e à qualidade do atendimento.

Particularmente no município de Franca, de acordo com os dados apre-sentados, ainda que o atendimento não esteja universalizado, houve uma significativa ampliação de vagas. Porém, este serviço continua sendo reali-zado integralmente através de convênio com instituições privadas filantró-picas e, mais recentemente, através de parcerias com instituições privadas

dendo os seguintes temas: Comunicação; expressões da violência; Que tipo de exemplo você tem passado para seu filho; O papel da família e da creche; Brincadeira é coisa séria; Conhecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente; Mãos talentosas no cuidar e educar; Creche e família versus a criança terceirizada.

“Projeto Construindo a paz” - tem como proposta criar espaço para a ampliação do conhecimen-to, troca de experiências sobre alternativas de resolução de conflitos e do diálogo para promover a cultura da paz e a não violência. Tem como público alvo famílias e crianças atendidas pela ins-tituição. Este projeto está no planejamento, mas ainda não foi executado. Prevê a realização de dois encontros com as famílias, com os temas “Paz como se faz” e “Ouvir para compreender”. Com as crianças, o projeto será realizado, no mesmo período de execução com as famílias, numa ação conjunta de toda a equipe de profissionais que atuam na creche, com orientação da Divisão de creche.

“Projeto Creche... Onde tudo começa” - é realizado de forma interdisciplinar pela equipe de ser-viço social, pedagogia e fonoaudiologia da divisão de creches. Tem como objetivo possibilitar o diálogo entre creche e família, numa perspectiva socioeducativa, estabelecendo uma relação de confiança mútua e facilitando a integração da criança no espaço institucional. O público-alvo são famílias das crianças recém-matriculadas na creche. Prevê a realização de dois encontros com os pais.

“Projeto Cartilha Informativa” - tem por objetivo divulgar o trabalho desenvolvido e os investi-mentos públicos municipais no segmento creche e creche escola na cidade de Franca. A cartilha será elaborada, a partir de 2015, pela equipe do Grupo de Apoio às Creches (GAC), com distribui-ção anual às famílias das creches conveniadas e comunidade.

Atendimento Social –é desenvolvido pela equipe de serviço social com o objetivo de atender, orientar e encaminhar as famílias que buscam vagas em creches, garantindo acesso aos direitos educacionais, bem como para acolhimento de reclamações, dúvidas e sugestões das famílias cujas crianças já são atendidas em creches para as devidas providências quando necessárias.

com fins lucrativos, reforçando, assim, um processo de fragilização crescente da responsabilidade pública do Estado.

É importante evidenciar que, mesmo diante desta realidade, a equipe da divisão de creches realiza um trabalho que possibilita uma integração da rede conveniada com a política de educação municipal, garantindo que as instituições conveniadas sigam um padrão estabelecido pela Secretaria de Educação de Franca, em consonância com os referenciais nacionais regulamentados por lei, garantindo uniformidade em questões de ordem pedagógica, administrativa, saúde e social. Nesse sentido, pensar a gestão social da Educação Infantil em uma rede de creches conveniadas, tendo em vista a garantia do acesso, da qualidade e da permanência, requer considerar crianças e famílias como sujeitos, que ocupam a centralidade de toda a ação.

Portanto, compreendemos que o serviço social tem um papel fundamental na gestão de creches, pois, entre outros fatores, pela sua formação generalista e visão de totalidade, busca promover a interlocução entre as diferentes áreas do saber envolvidas nesse processo, bem como a participação mais efetiva da família, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança e o despertar das consciências para a necessidade de transformação social, em uma perspectiva emancipatória, na defesa, preservação e efetivação dos direitos sociais.

Referências

BARRETO, A. M. R. F. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF: CFESS, 1998. v. II.

BELLUZZO, L.; CAMELO, R. Avaliação de programas públicos: um percurso na Fundação Seade. *1ª Análise Seade*, São Paulo, n. 23, fev. 2015. Disponível em: https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/Primeira_Analise_n23.pdf

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 2013. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70316/CF88_EC73.pdf?sequence=12&isAllowed=y

BRASIL. *Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRASIL. *Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993*. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm

BRASIL. *Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993*. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. *Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=407-orientacoes-convenio&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006. 2v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>

CAMPOS, M. M. *et al.* A gestão da educação infantil no Brasil. *Estudos e pesquisas educacionais*. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/livro3/01%20gestao%20da%20educacao.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2014

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Código de Ética do/a Assistente Social* – Lei 8662/93. 10. ed. revista e atualizada. Brasília, DF: CFESS, 2012. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf.

ELIAS, W. de F; OLIVEIRA, C. A. H. S. A dimensão socioeducativa do serviço social: elementos para análise. *Serviço Social e Realidade*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2005.

FERREIRA, M. P.; WATANABE, M. I. Desafios para o cumprimento das metas de atendimento em creche no Estado de São Paulo. *1a Análise Seade*, São Paulo, n. 11, fev. 2014. Disponível em: https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n11_fevereiro_2014.pdf

FRANCA. *Lei 8.214 de 12 de dezembro de 2014*. Altera a Lei 7.977, de 20/12/2013, que autorizou o Poder Executivo celebrar convênios com instituições privadas, sem fins lucrativos, que atuam na área da educação infantil, e dá outras disposições. Franca: Câmara Municipal de Franca, 2014. Disponível em: <https://franca.sp.leg.br/legislacao/lei-no-8214-de-12-de-dezembro-de-2014>

FRANCA. *Lei nº 7.696, de 18 de julho 2012*. Autoriza o Poder Executivo a criar o Programa Mais Creche e celebrar convênio com Escolas Particulares de Educação Infantil, objetivando proporcionar, em caráter emergencial, a ampliação da oferta de vagas, o acesso e atendimento à educação de crianças que não obtenham vagas em creches da rede municipal ou conveniada, proceder à abertura de crédito orçamentário e dá outras providências. Franca: Câmara Municipal de Franca, 2012. Disponível em: <https://franca.sp.leg.br/pt-br/legislacao/lei-no-7696-de-18-de-julho-de-2012>

FRANCA. *Lei nº 7.977, de 20 de dezembro de 2013*. Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênios com instituições privadas, sem fins lucrativos, que atuam na área da educação infantil, e dá outras providências. Franca: Câmara Municipal de Franca, 2013. Disponível em: <https://franca.sp.leg.br/pt-br/legislacao/lei-no-7977-de-20-de-dezembro-de-2013>

GUIMARÃES. C. Educação infantil cresce com creches e pré-escolas privadas.

Publicado em Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2013. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br>

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho assistente social na atualidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Brasil). *Atribuições privativas do/a assistente social em questão*. Brasília, DF: CFESS, 2012.

MAIA, M. Gestão Social: reconhecendo e construindo referenciais. *Revista Virtual Textos & Contextos*, n. 4, dez. 2005.

MARTINS, E. B. C. *Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania* [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/d4swh>

SALGADO, C. S. P. *Elaboração de projetos na administração pública municipal: um estudo de caso sobre a educação infantil no município de Franca*: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 4.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

Sobre os(as) autores(as)

Adriana Freire Pereira Férriz

Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2012). Mestrado em Sociologia Rural pela UFPB (2004) e graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2001). Atualmente é professora Adjunta no Instituto de Psicologia, no curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Temas que estudou e estuda: democracia, controle social, orçamento participativo, política de educação e a inserção do assistente social na educação, ensino superior e expansão dos cursos de Serviço Social. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na área da educação. E-mail: adriana.ferriz@ufba.br.

Adriana Rosado Maia de Lima

Graduada e pós-graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), trabalhou como professora de participação cidadã no Programa Projovem Urbano, de 2009 à 2010 e atua profissionalmente como assistente social na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa – PB, desde 2009 até os dias atuais. Foi conselheira do Conselho Regional de Serviço Social – Paraíba (CRESS-PB), 13^a Região, na gestão 2018-2020, está licenciada para concorrer novamente nas eleições do triênio 2020 – 2023 e compõe as respectivas comissões: inscrição e educação. Integra o Grupo de

Estudos, trabalho, educação e serviço social (GETESS). É membro da Rede de Proteção Integral de Crianças e Adolescentes do Róger – Varadouro, em João Pessoa – PB. E-mail: drimaiar7@gmail.com

Alcilene da Costa Andrade

Graduada em Serviço Social, em 1991, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pós-graduada em educação pela mesma Instituição. Trabalha como assistente social na Educação Básica da Rede Municipal de João Pessoa desde 1994. Conselheira Municipal de Educação de 2002-2004. Esteve vinculada ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na condição de professora substituta, no período de 2011-2014. Compõe também a Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social - Paraíba (CRESS-PB). Integra o Grupo de Estudos, trabalho, educação e serviço social (GETESS), vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFPB. E-mail: alcilenebr@gmail.com

Aldilene Campos Brasileiro

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1990) e graduação em Pedagogia pela mesma Instituição (1998). Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem. Atualmente é assistente social escolar da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos e Educação Especial. E-mail: aldileneb@gmail.com

Alessandra Oliveira da Silva

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1998. Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as escolas da 8ª Coordenadoria de Educação. E-mail: alessandrasilva099@rioeduca.net

Ana Alice Sacramento

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1999. Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as escolas da 8ª Coordenadoria de Educação. E-mail: analice_sacramento@yahoo.com.br

Ana Carolina Pereira Brito

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Inclusão – Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Saúde Coletiva pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (Unifacisa) e especialista em Violência Doméstica pela Universidade de São Paulo (USP). Assistente social do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB), com desempenho de função na Escola Municipal Sandra Cavalcanti. E-mail: anacpereirabrito@gmail.com

Carolina de Cássia Ribeiro de Abreu

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 1989) e mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2000). Atualmente é assistente social da Secretaria Municipal de Educação e assistente social da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Tem experiência nas áreas de saúde pública e de Educação (Educação do Campo). E-mail: carolinadecassiao7@yahoo.com.br

Cristina Chaves Oliveira

Graduada em 1997 pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pós-graduada em Serviço Social pela mesma Instituição, em 2014. trabalhou como assistente social da Pastoral do Menor – PB de 2002 a 2010, Conselheira

de Direitos da Criança e do Adolescente – PB de 2004 – 2007, Conselheira Municipal de Assistencial Social, 20013-2015. Professora substituta da (UFPB) de 2016 a 2018. Atua profissionalmente como assistente social na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa – PB, desde 2008 até os dias atuais. Membro da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social - Paraíba (CRESS-PB), 13ª Região. Integra o Grupo de Estudos, trabalho, educação e serviço social (GETESS) e do Grupo de Pesquisa sobre crianças e adolescentes da UFPB (GEPAC). E-mail: cristinachaves32@gmail.com

Cynthia Boechat Chiste Gonzaga

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2001. Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as escolas da 8ª Coordenadoria de Educação. E-mail: cynthiabcgonzaga@gmail.com

Deusolita Ferreira Silva

Assistente social graduada pela Faculdade Paulista de Serviço Social (SCS-SP). Especialista em gestão da política pública de assistência social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), especialista em violência doméstica contra crianças e adolescentes – Universidade de São Paulo (Lacri/USP). Assistente social na Prefeitura Municipal de Diadema – Secretaria de Educação e Fundação Francisco e Clara de Assis. E-mail: deusolita.silva@diadema.sp.gov.br .

Eliana Bolorino Canteiro Martins

Pós-Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/RJ, 2019). Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 2007). Mestrado em Serviço Social

pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/SP, 2001). Especialização (*lato sensu*) em Metodologia do Serviço Social pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica (INBRAPE, 1993). Especialização (*lato-sensu*) em Administração e planejamento de políticas sociais pelo INBRAPE (1998). Graduação em Serviço Social pela Instituição Toledo de Ensino de Bauru (1983). Atualmente é docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UNESP/SP. Bolsista Produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – nível 2. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE). Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política da Infância e Juventude (GEPIA) – UNESP/ *Campus* de Franca/SP. Temas de pesquisa: Política de Educação e o trabalho do assistente social na educação; serviço social na área sociojurídica. E-mail: elianacanteiro@terra.com.br

Eliana Monteiro Feres

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 1996). Pós-Graduação *Lato Sensu* em Serviço Social Contemporâneo Assistência e Trabalho Social pela mesma Instituição (2002). Atualmente é assistente social da Secretaria Municipal de Assistente Social e assistente social da Prefeitura Municipal de Macaé. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva (Programa BPC Escola). Atuou como assistente social na Secretaria de Educação de Campos de 2007 a 2018. E-mail: eliana.feres@yahoo.com.br

Elaine de Camargo Borduchi

Graduada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas – Limeira /SP e pós-graduada em Projetos Sociais pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Atualmente trabalha como Assistente Social no Serviço Social Educacional da Prefeitura Municipal de Limeira. E-mail: laine-camargo@hotmail.com

Elaine Terra

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) de Campos dos Goytacazes, em 1997. Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as escolas da 8ª Coordenadoria de Educação. E-mail: elaine.terra@rioeduca.net

Geniely Ribeiro da Assunção

Graduada e pós-graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente trabalha como Assistente Social na Escola Municipal de Ensino Fundamental Comendador Cícero Leite (de 2009 aos dias atuais) e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque (de 2015 aos dias atuais), ambas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa /PB. Atualmente compõe a Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social – Paraíba (CRESS-PB) e integra o Grupo de Estudos, trabalho, educação e Serviço Social (GETESS), vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFPB. E-mail: genielys@yahoo.com.br

Gisele de Jesus Junqueira Nascimento

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP/*Campus* de Franca/SP), em 2008. Trabalha como Assistente Social na Secretaria de Educação de Franca/SP, na Divisão de Creches (desde julho de 2011). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social e Educação (GEPESSE). E-mail: giselejunqueira77@gmail.com

Guiomar Marques de Souza

Graduada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA)Limeira/SP 2002, professora de Ensino Infantil e Fundamental pela Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau “Castello Branco” desde 1996 Limeira/SP. Atualmente trabalha como assistente social pelo Serviço Social Escolar em Centros Infantis e Escola de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Limeira/SP. E-mail Guiomar.marques@bol.com.br.

Heide de Jesus Damasceno

Atua como assistente social do Instituto Federal da Bahia (IFBA) (*Campus* de Salvador) e assistente social colaboradora do Instituto Cultural Steve Biko. Doutoranda em Serviço Social, iniciado em 2016, pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL/Portugal). É mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2013), instituição em que se graduou em Serviço Social (2007). Possui Especialização em Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais (2010). Pesquisadora na área do Serviço Social, Educação, Raça/Etnia e Racismo. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na Área da Educação (GEPESSE), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP *Campus* de Franca/SP) e do Núcleo de Doutorandos em Serviço Social Latino América (NUDLA) da ISCTE-IUL/Portugal. E-mail: heidejd@yahoo.com.br

Hélida Meneses de Oliveira

Graduada em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2001). Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as escolas da 5ª Coordenadoria de Educação. E-mail: adileh64@gmail.com

Irisneide Antonino de Lacerda

Mestranda em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, início 2019, término 2021) e graduação em Serviço Social pela mesma Instituição (2008). Assistente Social na política de Educação Básica do Sistema Municipal do Ensino de João Pessoa e no Centro Especializado em Reabilitação para Pessoa com Deficiência- CER IV, João Pessoa-PB. Temas que estudou e estuda: Política da Saúde, Serviço Social, Instrumentalidade do Serviço Social. E-mail: iris_ant_lac@yahoo.com.br

Ivanisi Souto dos Santos

Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ, 2004). Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as escolas da 8ª Coordenadoria de Educação. E-mail: ivanisisouto@gmail.com

Kádia Maria Soares Pontes Barreto

Especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Patos – Fundação Francisco Mascarenhas (2003) e graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1990). Atualmente é assistente social na política de Educação Básica Do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, na Paraíba. Endereço: Rua Josiara Telino, 39, Bancários, João Pessoa-PB. E-mail: kadia_maria@hotmail.com

Katilaine de Araújo Santana

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2007). Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio

de Janeiro acompanhando as escolas da 8ª Coordenadoria de Educação.
E-mail: katilainesantanna@gmail.com

Kelly Cristina Gallo Basso

Graduada em Serviço Social pela Universidade ISCA-FACULDADES. Atualmente trabalha como Assistente Social na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental EMEIEF “Márcia Aparecida Della Coletta Silmann” (de 2013 aos dias atuais), no Centro Infantil “Jd Caeira” (iniciou em 2020) e no Centro Infantil “Lucinda Tank Kulh” (de 2017 aos dias atuais), ambas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Limeira-SP. E-mail: kellygallo31@gmail.com.

Lucimar de Castro Rodrigues

Pós-graduada em Trabalho Social com Famílias e Comunidades - Faculdade Unyleya em dezembro de 2019. Graduada em Serviço Social pela Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE) do grupo União das Instituições Educacionais de São Paulo (UNIESP) em dezembro de 2013. Funcionária pública da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, atuando como assistente social do Setor de Ações Complementares à Educação (SACE) na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (Seduc). Desenvolve trabalhos nas áreas de violência doméstica contra crianças e adolescentes, Estatuto da Criança e Adolescentes no Sistema de Garantia de Direitos (SGD), direitos humanos, importância da família no processo educativo, educação inclusiva, inclusão social, sexualidade e educação, questões de gênero. conselheira municipal representando a Educação nos seguintes Conselhos: Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), também foi conselheira no Conselho Municipal do Idoso (CMI). Membro da comissão que avalia Acúmulo de Cargo da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: lucimar_seduc@presidentepudente.sp.gov.br

Luciana Barbosa de Sousa

Assistente Social graduada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua em Escola Pública Municipal como Assistente Social (Servidora Pública do Município de João Pessoa-PB desde 1996). Possui Especialização em Educação Infantil (UFPB). Experiência também na área da Saúde e na Política Pública de Pessoa com Deficiência. E-mail: lbsousa7@gmail.com

Lucinéia Alves dos Santos

Assistente Social graduada pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada (FIMI) em 2005. Pós-graduando em Educação pelo Instituto Federal do Estado de São Paulo (IFSP). Atua no Centro Infantil e Fundamental Jamile Caram de Souza Dias (de 2018 aos dias atuais) e na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Aparecida Machado Julianelli (de 2019 aos dias atuais). Ambas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP. E-mail: sffinge@gmail.com

Marciane Farias

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2002). Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as escolas da 8ª Coordenadoria de Educação. E-mail: marcianefarias@rioeduca.net

Mariana Libânio de Melo

Mestre do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2013). Especialista em Serviço Social na educação. Graduada em Serviço Social. pela UFRN (2010) Assistente Social concursada do Município de João Pessoa pela Secretaria de Educação e Cultura na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José Novais. E-mail: malibanio77@gmail.com

Maria das Graças Cabral

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA) pela mesma Instituição. Mestre em Ciências da Educação pela Faculdades Integradas Campos Salles (FICS). Assistente social do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB), com desempenho de função na Escola Municipal Ana Azevedo. Professora da Educação Básica na Escola Municipal Frei Manfredo (Lagoa Seca/PB). E-mail: maria_grayce@hotmail.com

Maria de Fátima Melo Amorim

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em Educação: Políticas e Gestão da Educação Básica. Foi assistente social do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB), com atuação na sede da Secretaria Municipal de Educação e na Escola Municipal Rivanildo Sandro Arcoverde. E-mail: fatimameloz@gmail.com

Maria Helvira Arantes Andrade Hansen Martins

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP,1989). Mestre em Serviço Social pela mesma Instituição em 1999. Docente do Curso de Graduação em Serviço Social – Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA – Limeira/SP). Coordenadora do Setor de Serviço Social da Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Limeira/ SP. E-mail: mhelviramartins@gmail.com

Maria Noalda Ramalho

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio

de Janeiro (UERJ). Esteve vinculada ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como professora substituta, no período de 2003-2019. Coordenadora da Subcomissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social – Paraíba (CRESS-PB) – Seccional Campina Grande. Assistente Social do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, com atuação na Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves. E-mail: noaldaramalho@hotmail.com

Maria Suely Gonçalves de Oliveira

Especialista em Gestão da Política de Seguridade Social, em nível de Pós-Graduação *latu senso* pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica (INBRAPE), 1998/2000, do Conselho Federal da Educação, graduada em Serviço Social pelas Faculdades Integradas de Marília/SP em dezembro de 1979. Funcionária pública da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, atuando como assistente social do Setor de Ações Complementares à Educação (SACE) na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (Seduc) de Presidente Prudente/SP. Desenvolve trabalhos nas áreas de violência doméstica contra crianças e adolescentes, Estatuto da Criança e Adolescentes no Sistema de Garantia de Direitos (SGD), direitos humanos, importância da família no processo educativo, educação inclusiva, inclusão social, sexualidade e educação, questões de gênero. Foi Conselheira representando o segmento da educação nos seguintes conselhos: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal da Assistência Social de Presidente Prudente, Conselho Municipal da Igualdade Racial, Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, Conselho Municipal do Idoso, Conselho Municipal de Educação. Foi membro do Comitê de Mobilização Social pela Educação vinculado ao projeto Todos pela Educação do Ministério da Educação. É membro da comissão de readaptação, dos funcionários da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/SP, e comissão intersetorial responsável pela elaboração, acompanhamento e monitoramento do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo. E-mail: masu_seduc@presidentepudente.sp.gov.br

Mikaely Gonçalves da Silva

Assistente Social no Tribunal de Justiça da Paraíba e na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Graduanda em Direito. Facilitadora de Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz. Possui Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), especialização em Gestão de Programas e Projetos Sociais pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2013), graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2011). E-mail: mikaely.goncalves@yahoo.com.br

Ney Luiz Teixeira de Almeida

Professor Adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Assistente Social graduado pela Faculdade de Serviço Social (FSS/UERJ) em 1986. Mestre em Educação pela UFF, em 1996. Doutor em Educação pela UFF em 2010. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2012. Membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da FSS/UERJ. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Vice-líder do Diretório Grupo de Pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social e Educação (GEPESSE). E-mail: neylta@hotmail.com

Nilton Cesar Almeida

Assistente social graduado pela Faculdade Mauá (FAMA/SP). Assistente social na Prefeitura Municipal de Diadema na Secretaria de Educação. E-mail: nilton.almeida@diadema.sp.gov.br

Paulo Santos Freitas Júnior

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2002) e mestrado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do

Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2012). Atualmente é assistente social da Secretaria Municipal de Educação e assistente social da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva. E-mail: amigodalegria@gmail.com

Raquel Costa Cândido Santiago

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP/Campus de Franca), em 1991. Trabalha como assistente social na Secretaria de Educação de Franca/SP, na divisão de creches (desde abril de 1994). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social e Educação (GEPESSE). E-mail: raquelsantiago09@hotmail.com

Rita de Cássia Gonçalves

Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pelo Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), em dezembro de 1997, graduada em Serviço Social Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em dezembro de 1990. Funcionária pública da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, atuando como assistente social do Setor de Ações Complementares à Educação (SACE) na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC). Desenvolve trabalhos nas áreas de violência doméstica contra crianças e adolescentes, Estatuto da Criança e Adolescentes no Sistema de Garantia de Direitos (SGD), direitos humanos, importância da família no processo educativo, educação inclusiva, inclusão social, sexualidade e educação, questões de gênero. Foi conselheira representando o segmento da educação nos seguintes conselhos: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, Conselho Municipal de Controle e Acompanhamento Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Foi professora especialista no curso de Serviço Social, da Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE) de agosto

de 2011 a fevereiro de 2018. Representa a Secretaria de Educação no Fórum de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil de Presidente Prudente e Região (FPETI-PPR), na Comissão de Controle e Acompanhamento dos Planos Municipais de Acolhimento e Convivência Familiar e Comunitária. É membro da Comissão que avalia o estágio probatório dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação. E-mail: rita_seduc@presidentepudente.sp.gov.br

Rosângela Mayer Almeida

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e especialista em Saúde Coletiva pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (Unifacisa). Assistente social do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (PB), com desempenho de função na Escola Municipal Anísio Teixeira. E-mail: rosangelam70@hotmail.com

Solange de Fatima Plasa

Especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes pelo Laboratório de Estudos da Criança (LACRI) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), em dezembro de 1998, possui também especialização em Metodologia do Serviço Social, em nível *lato sensu* pela Faculdade de Serviço Social de Presidente Prudente/SP (1993). Tem graduação em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social de Presidente Prudente (Toledo), em 1990. Possui Especialização em Metodologia do Serviço Social, a nível de Pós-Graduação *lato sensu* pela Faculdade de Serviço Social de Presidente Prudente/SP (1993). Funcionária pública da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, atuando como assistente social do Setor de Ações Complementares à Educação (SACE) na Secretaria Municipal de Educação (Seduc de Presidente Prudente/SP). Desenvolve trabalhos nas áreas de violência doméstica contra crianças e adolescentes, Estatuto da Criança e Adolescentes, Sistema de Garantia de Direitos (SGD), direitos humanos, importância da família no processo educativo, educação inclusiva, inclusão social, sexualidade e educação, questões de gênero. Foi con-

selheira representando o segmento da educação nos seguintes conselhos: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Assistência Social, Conselho Municipal Antidrogas, foi membro da Comissão de Readaptação de Funcionários da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Foi membro do Comitê de Mobilização Social pela Educação vinculado ao projeto Todos pela Educação do Ministério da Educação. É membro da Comissão Intersetorial responsável pela elaboração, acompanhamento e monitoramento do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo. E-mail: sfplasa_seduc@presidentepudente.sp.gov.br

Solange Ferreira de Jesus

Graduada em Serviço Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul - SP, em 1991. É funcionária pública municipal da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/SP, desde 1997. Atualmente trabalha como assistente social na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente /SP, desde 2002, até os dias atuais. Foi integrante do Conselho Municipal da Assistência Social, do Conselho Municipal Antidrogas, Conselho Municipal da Igualdade Racial e atualmente representa a Secretaria Municipal de Educação no Conselho Municipal do Idoso. Também foi membro do Comitê de Mobilização Social pela Educação vinculado ao projeto Todos pela Educação do Ministério da Educação (MEC) e do Projeto Educação e Cidadania elaborado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2002 até 2005. E- mail: solange.juca@bol.com.br

Sonia Maria de Andrade Souza

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – (UNESP /*Campus* de Franca/SP), em 1983. Trabalha como assistente social na Secretaria de Educação de Franca/SP, na divisão de creches (desde julho de 2000). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social e Educação (GEPESSE). E-mail: soniasouza@franca.sp.gov.br

Tatiany Fernandes Oliveira

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2001). Pós-Graduação em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB) em conjunto com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) (2010). Tem experiência na área de Política da Criança e do Adolescente, Educação e, principalmente, Política Pública da Saúde, com ênfase no Programa Saúde da Família. Atualmente está no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB. E-mail: fernandestaty@gmail.com

Thatiany Ribeiro

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2004. Assistente Social concursada pela Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua no Núcleo Interdisciplinar de Apoio às unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro acompanhando as escolas da 8ª Coordenadoria de Educação. E-mail: thatianyribeiro@hotmail.com

Thélia Priscilla Paiva de Azevedo

Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019); graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2009); especialização em Impactos da Violência na Escola pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – Fiocruz (2019) e em Gestão Hospitalar e Saúde pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN, 2013). Atualmente é assistente social na política de Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, bem como atua na política de saúde, no estado de Pernambuco. Temas que estudou e estuda: Saúde mental e Serviço Social, violência na escola, instrumentalidade do Serviço Social, Serviço Social na educação básica e violência contra crianças e adolescentes. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas

em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS) da UFPB e membro da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social – Paraíba (CRESS-PB). E-mail: theliapaiva@gmail.com.

Valdineri Nunes Ferreira

Mestrando em Educação, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); especialista em Saúde da Família (2011) e em Saúde Coletiva (2012), pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP/PB). Graduado em Serviço Social, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2009). Atualmente é assistente social no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa/PB, lotado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Vaz de Camões. Temas que estudou e estuda: Serviço Social e Política Nacional de Transplantes, interdisciplinaridade no Núcleo de Apoio à Saúde da Família, e trabalho do/a assistente social e direito social à educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (UFCG). Membro da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social da 13ª Região/Paraíba. E-mail: dineri.nunes@gmail.com

Vanda de Fatima Rosatti

Graduada em Serviço Social, em 1992, pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA) em Limeira/ SP e pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pelo Grupo Uninter, Limeira/SP. Trabalha como assistente social no setor de serviço social educacional da Prefeitura Municipal de Limeira/ SP, desde abril de 2004. E-mail: vandafrbarbosa@gmail.com.

Vera Lúcia Ribeiro de Lima

Especialização em Biblioteca e Sociedade, pelo Mestrado em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2001) e graduação em Serviço Social pela mesma Instituição (1989). Atualmente é assistente social na política de Educação Básica do Sistema Municipal de ensino de

João Pessoa. 2ª Tesoureira da direção do CRESS-PB da 13ª Região (1996-1999). Membro da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social – Paraíba (CRESS-PB). E-mail: vrlima67@gmail.com.

Viviane Groppo Lopes Cerqueira

Graduada em Serviço Social pelo Instituto Superior de Ciências Aplicadas (ISCA) Faculdades/Limeira – SP. Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e especialista em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes pela Universidade de São Paulo (USP) e em Gestão Pública e Gerência de Cidades pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Assistente social lotada na Secretaria Municipal da Educação, desde 2006, atuou no Ensino Fundamental, por aproximadamente seis anos e, atualmente, compõe a equipe de gestão do setor de serviço social educacional, coordenando a supervisão técnica e a área de monitoramento e avaliação do setor. E-mail: vivianecerqueira@uol.com.br

Colofão

Formato	17 x 24 cm
Tipografia	Scala e URWAntiguaT
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
Miolo	Edufba
Capa	Gráfica 3
Tiragem	300 exemplares

A coletânea [...] “apresenta um leque de investigações e sistematizações acerca do serviço social na educação básica em diferentes estados e municípios brasileiros. reforça a exatidão de nossas escolhas nessa longa trajetória: a recusa por atalhos ilusoriamente fáceis; o rigor teórico nas análises da profissão, da política educacional e da realidade social, mediadas entre si; o compromisso inegociável com a defesa das pautas legítimas da classe trabalhadora e o comprometimento com a construção de uma sociedade na qual a educação será instrumento de emancipação humana, e não de dominação intelectual e moral”. A coletânea se destina a docentes e discentes dos cursos de serviço social e a profissionais de serviço social e de áreas afins e inova ao apresentar textos construídos a partir da sistematização de experiências profissionais de assistentes sociais.

