



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

SILVIA REGINA SILVEIRA

PORTO ALEGRE

2013

SILVIA REGINA SILVEIRA

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

ORIENTADORA DR^a. PATRÍCIA KRIEGER GROSSI

PORTO ALEGRE

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587t Silveira, Silvia Regina
O trabalho do assistente social na política pública de educação
básica na região metropolitana de Porto Alegre / Silvia Regina
Silveira. – Porto Alegre, 2013.
167 f.

Diss. (Mestrado) – Fac. de Serviço Social, PUCRS.
Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi.

1. Serviço Social. 2. Assistentes Sociais – Atuação
Profissional. 3. Políticas Públicas. 4. Educação Básica.
I. Grossi, Patrícia Krieger. II. Título.

CDD 361

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779

SILVIA REGINA SILVEIRA

O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

ORIENTADORA DR^a. PATRÍCIA KRIEGER GROSSI

Aprovada em _____ de _____, 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Patrícia Krieger Grossi (Orientadora) – PUCRS

Profa. Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel – PUCRS

Profa. Dra. Simone Barros de Oliveira – UNIPAMPA

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo ao meu marido André Coruja e a minha filha Ana Clara, amores que me fortalecem e me proporcionam o aconchego e a paz necessária para o alcance dos objetivos quotidianos. Agradeço o carinho, a dedicação e, sobretudo a compreensão pela minha ausência em determinados momentos de nossa vida familiar.

AGRADECIMENTOS

Ao término desta etapa do meu processo de formação profissional agradeço primeiramente a Deus que me conduziu com saúde, esperança e sabedoria nas decisões e caminhos escolhidos.

Aos meus pais, José e Olga, que me educaram com sabedoria e simplicidade, com senso crítico e de justiça por um mundo melhor, mostrando-me os verdadeiros valores da vida, sendo a educação um deles.

A minha família, em especial as minhas irmãs, pelo apoio e subsídios dados aos cuidados e educação da minha filha, durante os momentos de estudos. Sem este apoio a concretização do mestrado não seria possível.

À Profa.Dra. Patrícia Krieger Grossi por compartilhar seu conhecimento e orientar a construção deste estudo. Obrigada pelo carinho e respeito.

Às Professoras Doutoras: Simone Barros de Oliveira e Ana Lúcia Suárez Maciel por terem aceitado o convite para a participação na banca e por contribuírem na qualificação deste estudo. Em especial a Profa. Dra. Ana Lúcia Suárez por contribuir com meu processo de formação profissional desde a graduação demonstrando seu comprometimento profissional com a qualificação do processo de formação dos assistentes sociais.

Ao grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social pelas reflexões possibilitadas através da realização das disciplinas qualificando o processo de formação e o trabalho profissional. A Secretaria do Programa de Pós-Graduação pela disponibilidade, competência e carinho na condução de suas atividades.

As assistentes sociais, sujeitos desta pesquisa, que se prontificaram em contribuir com a realização deste estudo, demonstrando compromisso com o Projeto Profissional. Obrigada pelo carinho e acolhida!

Aos amigos queridos que entenderam o não nos convites feitos, sempre interessados na condução deste estudo e estimulando a sua concretização.

As meus colegas e amigos assistentes sociais que vibram com as conquistas alcançadas e que fortalecem o meu trabalho profissional através dos sonhos e das lutas que compartilhamos por outro projeto societário. Meu carinho e agradecimento por enriquecerem este árduo, desafiador, porém gratificante trabalho profissional.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa e inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem consta o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar [...]. Nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 76/77).

RESUMO

O presente estudo, orientado pelo método dialético-crítico, refere-se ao trabalho do assistente social na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre, tendo como problema a seguinte questão: como vem se constituindo o trabalho do assistente social na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre. Para tanto, as questões que nortearam o trabalho foram: quais as demandas atendidas pelo assistente social? Quais os meios utilizados para a realização da atividade profissional? Quais os produtos do trabalho do assistente social nesta política setorial? O objetivo geral foi analisar o trabalho dos assistentes sociais inseridos na política pública em questão na região metropolitana de Porto Alegre a fim de contribuir para a construção de conhecimento do Serviço Social na área. Tem como objetivos específicos: identificar como ocorre a inserção dos assistentes sociais na referida política, a atividade profissional e as demandas atendidas pelos mesmos e a possível articulação com as demais políticas setoriais; conhecer os sujeitos da ação profissional e as estratégias de ação do Serviço Social na garantia do direito à educação; investigar a concepção de educação utilizada pelo profissional do Serviço Social inserido na Política Pública de Educação Básica e de que forma sua atividade profissional contribui para a efetivação da mobilização, participação e protagonismo dos sujeitos. Para realização do referido estudo foi realizado levantamento sobre a presença do assistente social na política pública supracitada na região metropolitana de Porto Alegre, sendo que, dos 32 municípios pertencentes ao local referido, identificou-se a presença de 16 profissionais no ano de 2012, distribuídos em 07 municípios. Para a coleta de dados, foi utilizada a pesquisa qualitativa, através de entrevista semi-estruturada, mediante a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da PUCRS. A amostra da pesquisa deu-se com 12 profissionais. No tratamento dos dados foi realizada a análise de conteúdo baseada em Bardin (2006). Como principais resultados identificou-se que as assistentes sociais estão inseridas nas Secretarias Municipais de Educação, sendo que uma delas atua em um Departamento de Atendimento Educacional Especializado, vinculado a referida secretaria. O trabalho do assistente social é realizado com base nos eixos de acesso e permanência dos alunos na escola, sendo desenvolvidas 4 ações que se constituem nas instâncias de gestão e execução da política: avaliação socioeconômica, articulação das redes de atendimento das demais políticas sociais, planejamento e execução de encontros de formação continuada à comunidade escolar e assessoria técnica às escolas. Concluiu-se que para além das atividades realizadas para a viabilização do acesso e permanência dos alunos na escola, as assistentes sociais são desafiadas a potencializar as ações referentes aos processos sociais emancipatórios, contribuindo para a efetivação da educação, enquanto direito social comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Palavras - chave: Trabalho do assistente social. Política Pública de Educação Básica

ABSTRACT

This study, guided by the critical-dialectical method, refers to the work of the social worker in Public Policy for Basic Education in the metropolitan area of Porto Alegre, with the problem the following question: How has constituted the work of the social worker in Politics Public Basic Education in the metropolitan region of Porto Alegre. Therefore, the questions that guided the study were: what are the demands met by a social worker? What are the means used to carry out the occupation? What are the products of the work of social policy in this sector? The overall objective was to analyze the work of social workers inserted in Public Policy for Basic Education in the metropolitan region of Porto Alegre in order to contribute to building knowledge in the area of Social Work. Has the following objectives: identify the insertion occurs as social workers in Public Policy for Basic Education, professional activity and the demands met by them and possible coordination with other sectoral policies; know the subject of professional action and strategies for action Social Services in ensuring the right to education; investigate the concept of education used by professional Social Work inserted in Public Policy Basic Education and how their professional activity contributes to the effectiveness of mobilization, participation and protagonism of the subjects. For realization of this study was to survey the presence of the social worker in Public Policy for Basic Education in the metropolitan area of Porto Alegre, where, of the 32 municipalities belonging to the site above, we identified the presence of 16 professionals in the year 2012 , distributed in 07 municipalities. To collect data, we used qualitative research through semi-structured interview, with the approval of the project by the Ethics PUCRS. The research sample was given to 12 professionals. In the treatment of the data analysis was based content Bardin (2006). The main results identified that social workers are included in the Municipal Departments of Education, one of which operates on a Specialized Educational Services Department, said secretary bound. The work of the social worker is carried out based on the axes of access and retention of students in school, being developed 4 shares that constitute instances in management and policy implementation: socioeconomic evaluation, coordination of care networks of other social policies, planning and implementing continuing education meetings to the school community and technical advice to schools. It was concluded that in addition to the activities undertaken to secure access and retention of students in school, social workers are challenged to potentiate the actions related to social emancipatory processes, contributing to the realization of education as a social right with compromised the interests the working class.

Key - Words: Social work assistant. Public Policy for Basic Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Relação de Municípios da RMPA que possuem Assistentes Sociais na Política Pública de Educação Básica.....	24
Tabela 02 – Sujeitos da Pesquisa.....	25
Tabela 03 – Redes Municipais.....	50
Tabela 04 – Número de vagas terceirizadas da Educação Infantil	56
Tabela 05 – Relação da Oferta de Vagas e da População de zero a cinco anos.....	57
Tabela 06 – IDEB do Brasil e do Rio Grande do Sul.	61
Tabela 07 – IDEB dos municípios da amostra da pesquisa.....	61

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
FICAI – Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PL – Projeto de Lei
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAS- Política Nacional de Assistência Social
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PROINFÂNCIA
RMPA – Região Metropolitana de Porto Alegre
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
SUS – Sistema Único de Saúde
UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	15
2.1 O PONTO DE PARTIDA	15
2.2 O CAMINHO PERCORRIDO	22
3 A EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL.....	28
3.1 A EDUCAÇÃO BURGUESA PARA A CLASSE TRABALHADORA	28
3.2 A GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	43
4 A EDUCAÇÃO COMO <i>LÓCUS</i> DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL.....	65
4.1 A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	65
4.2 O PROJETO DE LEI Nº 060/2007: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	81
5 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE	98
5.1 O TRABALHO PROFISSIONAL.....	98
5.2 DOS PROCESSOS DE SUBALTERNIZAÇÃO AOS PROCESSOS SOCIAIS EMANCIPATÓRIOS	132
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA DA PUC/RS	158
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO.....	160
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	162
ANEXO A - MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE.....	166

1 INTRODUÇÃO

A atuação profissional na área da Educação é um tema emergente, apesar do trabalho do assistente social nesta política existir desde o surgimento do Serviço Social no Brasil (CFESS, 2011). No entanto, a Educação ainda não se constituiu enquanto *lócus* legitimado da atividade profissional, assim como a Política de Saúde e Assistência Social, por exemplo. Todavia, nos últimos quatro anos, avistamos o crescimento de discussões sobre a inserção do Serviço Social na área da Educação preconizada pelo conjunto CFESS/CRESS, tendo em vista a tramitação no Senado do Projeto de Lei/PL nº 60/2007 que prevê a inserção do Serviço Social nas escolas de Educação Básica. As discussões, desencadeadas pela categoria em torno deste tema resultou na mobilização *Serviço Social nas Escolas Já*, liderada pelo conjunto CFESS/CRESS para a aprovação do PL e de seminários sobre o tema nas diferentes regiões do país, culminando no primeiro encontro nacional ocorrido em 2012.

A construção da presente dissertação está ligada à necessidade de pesquisar sobre o trabalho do assistente social na educação, tendo em vista, por um lado, a trajetória profissional, enquanto assistente social inserida na Política Pública de Educação Básica, resultando em diferentes inquietações e na incessante busca por subsídios teóricos e metodológicos sobre o trabalho profissional neste espaço ocupacional, bem como a necessidade de conhecimento de diferentes experiências profissionais do assistente social na Educação. Por outro lado, destaca-se a necessidade da realização de estudos sobre o Serviço Social na Educação, visto a grande carência em produção teórica referente ao tema proposto, precisando os profissionais, que atuam nesta política, de subsídios teóricos e metodológicos para o fortalecimento do trabalho profissional.

Outro aspecto que fundamenta a necessidade deste estudo é a crescente inserção dos assistentes sociais na Educação e, com isso, urge a

necessidade de produção de conhecimento e aprofundamento das discussões pela categoria profissional nesta área, subsidiando assim o trabalho e a formação profissional. Tal fator culminou na realização da presente pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa *Serviço Social e Processos de Trabalho* do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Serviço Social da PUC/RS. O objetivo da investigação foi analisar o trabalho dos assistentes sociais inseridos na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre a fim de contribuir para a construção do conhecimento do Serviço Social na área.

A presente dissertação, em seus elementos textuais, está dividida em seis partes, sendo a primeira, a presente introdução, quatro capítulos e as considerações finais. Destacamos que ao longo do desenvolvimento dos temas propostos, buscamos referenciar as falas dos sujeitos da pesquisa, sendo apresentados os resultados obtidos, conforme o desenvolvimento dos assuntos abordados. Todavia, encontraremos a análise dos dados mais especificamente no quinto capítulo.

O segundo capítulo refere-se à Construção do Conhecimento, trazendo o *ponto de partida*, ou seja, a opção pelo método dialético-crítico que orientou a realização do presente estudo, expressando em tal opção o compromisso ético com a construção do conhecimento para a intervenção na realidade social, a fim de transformá-la. Esse também trará o *caminho percorrido* para a definição de coleta, tratamento e análise dos dados. O estudo desenvolvido partiu da realização de uma pesquisa qualitativa, por acreditar que a mesma possibilita a valorização das experiências dos sujeitos pesquisados, através dos procedimentos adotados. Essa escolha viabiliza a aproximação com a realidade social concreta na sua totalidade histórica, possibilitando a construção de conhecimentos para a qualificação da formação e do exercício profissional na Política Pública de Educação Básica, bem como na qualificação, também, da presente política pública.

O terceiro capítulo abordará a Educação na Sociabilidade do Capital, sendo discutida inicialmente *a educação burguesa para a classe trabalhadora*, fazendo-nos perceber que a origem da escola pública está ligada à manutenção da sociabilidade capitalista, sendo que as práticas educativas de subalternização da classe trabalhadora desenvolvidas no âmbito da educação formal estão permeadas por conflitos advindos das mudanças ocorridas pela reestruturação produtiva e que a educação formal ainda não conseguiu lidar. Faz-se necessário, então, discutir sobre a concepção de educação que norteia *a gestão da Política Pública de Educação Básica no Brasil*, considerando-se a influência das diretrizes ditadas pelos organismos multilaterais, aspecto que irá resultar em um conjunto de ações governamentais para a universalização da educação no país.

O quarto capítulo abordará a *educação como lócus do trabalho do assistente social*, sendo necessário refletirmos sobre a inserção profissional nesta política pública, tendo como elementos norteadores os documentos lançados pelo CFESS no ano de 2001 e 2011, constituindo-se enquanto subsídios para o trabalho profissional. A partir disso, explicita-se também o aumento gradativo da inserção do assistente social nesta política social, tendo como base o número de trabalhos apresentados no X CBAS e o XIII CBAS e as crescentes articulações do conjunto CFESS/CRESS para que as discussões frente a este espaço ocupacional sejam potencializadas, tendo em vista a tramitação do Projeto de Lei 60/2007 que prevê a inserção de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas públicas de Educação Básica, prevendo assim a institucionalização do campo educacional como área de atuação profissional. Desafios e possibilidades, resultantes dessa realidade, precisam ser amplamente debatidas pela categoria profissional na defesa de uma educação pública e de qualidade social.

O quinto e último capítulo abordará *o trabalho do assistente social na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre*, partindo dos dados concretos da realidade conhecida através da pesquisa de

mestrado, relacionando, assim, o objeto estudado com a realidade social. Neste capítulo se analisará o *trabalho profissional* desenvolvido, explicitando as ações realizadas, ou seja, os meios utilizados pelos profissionais para o desenvolvimento da ação sobre a matéria-prima: o objeto do trabalho profissional, resultando, dessa forma, no produto deste trabalho. Tendo como base o projeto profissional e o compromisso ético e político com a ruptura de práticas educativas que se desenvolvem a partir de *processos de subalternização* para a construção de práticas que se constituam a partir de *processos sociais emancipatórios*, surgem discussões ainda nesse capítulo.

Encerrando os elementos textuais da presente dissertação, abordaremos as *considerações finais* que retomará alguns pontos discutidos ao longo do desenvolvimento do estudo e que suscitaram novas indagações sobre o tema proposto, necessitando no seu aprofundamento através da continuidade do referido estudo no Programa de Doutorado da Faculdade de Serviço Social da PUC/RS no ano de 2013.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O presente capítulo abordará o método dialético-crítico como método que orientou a realização do presente estudo, expressando tal opção no compromisso ético-político com a construção do conhecimento para a intervenção crítica na realidade social, a fim de transformá-la. O presente capítulo também trará o *caminho percorrido* para a definição de coleta, tratamento e análise dos dados.

2.1 O PONTO DE PARTIDA

Na idade média, a Igreja Católica, através do Cristianismo, tinha forte influência e domínio político, por esse motivo, toda a investigação científica deveria conciliar a fé e a razão, não podendo ir contra os dogmas da Igreja. Neste período, surgiram as primeiras escolas que, por sua vez, eram ligadas às instituições católicas. A hegemonia da Igreja Católica passa a fragilizar-se com o desenvolvimento do comércio e da burguesia, que leva à visão teocêntrica perder espaço para a visão antropocêntrica, passando o homem e a razão a ser o centro do mundo. Através do Renascimento e da redescoberta do homem enquanto sujeito que pensa e pode questionar os fenômenos da natureza, a pesquisa e as experimentações passam a ser desenvolvidas resistindo à perseguição da Igreja aos hereges. As mudanças ocorridas a partir do Renascimento e da ciência moderna suscita a necessidade da busca por métodos para a construção do conhecimento. É entre os séculos XVII e XVIII que o homem desenvolve diferentes teorias do conhecimento (COTRIM, 1995), acompanhado pela consolidação do Capitalismo, seguido do desenvolvimento da Ciência e a da Indústria.

A teoria social, por sua vez, constitui conjunto explicativo totalizante, ontológico, e, portanto organicamente vinculado ao pensamento filosófico, acerca do ser social na sociedade burguesa, e a seu processo de constituição e de reprodução. A teoria reproduz conceitualmente o real, é, portanto, construção intelectual que proporciona explicações aproximadas da realidade e, assim sendo, supõe uma forma de autoconstituição, um padrão de elaboração: o

método. Neste sentido cada teoria social é um método de abordar o real. O método é, pois a trajetória teórica, o movimento teórico que se observa na explicação sobre o ser social (YASBEK, 2009, p.05).

A Teoria Social Positivista de Augusto Comte expressa o culto à Ciência e ao método científico. Foi adotado para o desenvolvimento da sociedade industrial e para a manutenção da ordem, sendo o conhecimento científico um instrumento de transformação da realidade visando ao progresso, estando este subordinado à ordem. Neste sentido, o lema positivista de *Ordem e Progresso* está presente inclusive na bandeira do nosso País.

É no berço da Revolução Industrial e da luta de classes (capital e trabalho) que a ciência positivista se legitima, tendo como objetivo o restabelecimento da ordem na sociedade capitalista industrial (COTRIM, 1995). A influência da Doutrina Positivista ultrapassa o campo teórico, enquanto orientação sobre método científico, chegando a influenciar a vida prática das pessoas, bem como ultrapassa a construção do conhecimento das ciências exatas, influenciando a construção do conhecimento nas ciências humanas e sociais. “Essa forma de conhecimento do real fundamenta a chamada ‘racionalidade formal-abstrata’ ou ‘razão instrumental’, que nega a dimensão dialética, histórica e humana da práxis social” (SIMIONATTO, 2009, p.4).

Este paradigma ainda é presente nos dias de hoje, visto sua forte disseminação nos processos de formação humana que acompanham o desenvolvimento da humanidade desde o século XIX, permeando, por sua vez, o trabalho profissional desde a gênese do Serviço Social, apesar das rupturas com projetos profissionais conservadores a partir do Movimento de Reconceituação. Corroborando com Frigotto (1991, p.77), compreendemos que “Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”.

A Ciência, ao contrário do que o pensamento conservador funcionalista defende, não é neutra, ela é dotada de opções e escolhas. Tais opções e escolhas são feitas com base nas concepções, na subjetividade do sujeito pesquisador. Subjetividade que é construída através das relações concretas que o sujeito estabelece ao longo da vida.

Na sociabilidade regida pelo capital, a ideologia dominante, dispõe de uma visão de mundo conservadora para a produção e reprodução da ordem vigente, com base na doutrina positivista que influencia o processo de construção do conhecimento. Desse modo então, faz-se, radicalmente a separação e o distanciamento entre o sujeito que aprende e o objeto, alheio a ele, a ser conhecido. Ao não interagir com o fenômeno a ser conhecido, o sujeito é capaz apenas de descrevê-lo como se apresenta. Em contraponto a este pensamento Kosik destaca que:

A dialética da atividade e da passividade do conhecimento humano manifesta-se, sobretudo, no fato de que o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si; para conhecer as coisas como são independentes de si, tem primeiro de submetê-las à própria praxis: para poder constatar como são elas quando não estão em contacto consigo, tem primeiro de entrar em contato com elas (KOSIK, 1976, p. 28).

A teoria social positivista, entretanto, obscurece a realidade social e as contradições dos fenômenos pesquisados, tornando objeto conhecido apenas a aparência dos mesmos, ou seja, como os fenômenos se apresentam simplesmente. A essência é negligenciada, logo, *a coisa em si*, deixa de ser conhecida e transformada, há apenas a descrição do fenômeno tal como se apresenta na realidade.

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação

da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 15).

Ao optarmos pelo método dialético-crítico, de inspiração marxista, devemos evidenciar as contradições da realidade social, explicitar as múltiplas conexões que constituem os fenômenos. No entanto, este método, para além de descrever ele se propõe explicar, identificar o objeto a ser conhecido para ser propositivo, sendo assim, conhecer a realidade antagônica, implica em intervir na mesma a fim de transformá-la. Para Simionatto (2009, p. 4) “O conhecimento, em Marx, não se apresenta apenas como ferramenta para a compreensão do mundo, mas, acima de tudo, como possibilidade de sua transformação, segundo as necessidades e os interesses de uma classe social”.

A escolha de um método é, antes de tudo, uma escolha política. Neste sentido, o compromisso da pesquisa social, sob orientação do presente método, é identificar a essência dos fenômenos, de acordo com Kosik, (1976, p. 14) “(...) a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente (...)”. Portanto é necessário explicitar suas contradições para intervir na realidade permeada pela luta de classes, construindo conhecimento e subsídios a fim de transformá-la.

O conhecimento da realidade aqui não se restringe à mera aparência, aos elementos imediatos da vida social, mas implica o desvendamento de todas as suas determinações e relações intrínsecas: sociais, econômicas, políticas e culturais. Ao contrapor-se à “razão instrumental”, o método proposto por Marx também tem na realidade empírica seu ponto de partida, mas, ao desvendá-la, possibilita uma crítica radical à sociedade capitalista, revestindo-se, assim, de grande força política na luta pela transformação social (SIMIONATTO, 2009, p.4).

Para Frigotto:

No processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma

prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (FRIGOTTO, 1991, p.81).

O conhecimento, ao longo da história da humanidade, foi objeto de dominação dos que o detêm sobre os que não possuem acesso a ele. No mundo globalizado, no qual a informação e o conhecimento expressam uma nova fase da mundialização do capital, apesar da facilidade da disseminação das diferentes informações, a construção do conhecimento permanece sob o domínio, agora do “deus” dinheiro. Contudo, servindo aos interesses da classe dominante para a potencialização da produção de riquezas e da exploração da classe que vive do trabalho. Todavia, o pesquisador possui muitos desafios, sendo um deles o compromisso ético e político com a produção de conhecimento que seja socializado e utilizado para romper com processos que subalternizam os sujeitos.

Trata-se, portanto de um conhecimento que não é manipulador e que apreende dialeticamente a realidade em seu movimento contraditório. Movimento no qual e através do qual se engendram, como totalidade, as relações sociais que configuram a sociedade capitalista (YASBEK,2009, p.10).

Para além de conhecer um fenômeno é preciso intervenção crítica na realidade. Para tanto, a pesquisa proposta por esta dissertação possui o método de abordagem dialético-crítico, para a produção de conhecimento do objeto pesquisado, tendo como categorias a historicidade, a totalidade e a contradição.

A opção por este método inclui uma visão de homem (sujeito), de mundo e sociedade (contraditórios e em movimento de constituição a partir de interesses antagônicos) leituras que não podem ser separadas dos movimentos de análise/intervenção dos fenômenos que estudamos; inclui uma perspectiva e um compromisso com a transformação, uma postura crítica frente à realidade, ao instituído, orientada por princípios de justiça, igualdade de direitos e equidade, ou seja, uma opção ético-política pautada na emancipação humana como a concebida (MENDES; PRATES, 2009, p. 11).

O método dialético-crítico possibilita ao pesquisador a visão de totalidade do objeto estudado, rompendo com a visão predominante nas

pesquisas das Ciências Exatas e que influenciaram as Ciências Sociais, como discorrido anteriormente, pautadas no método positivista de investigação da realidade. A partir do método dialético-crítico foi permitido ao pesquisador compreender a realidade como dinâmica e complexa, ou seja, em constante movimento.

A perspectiva dialética consiste antes de tudo num modo de ver a vida, em primeiro lugar como movimento permanente, como processo e provisoriedade, portanto como negação permanente dos estados, formas e fenômenos, para demarcar sua existência e possibilitar o seu próprio movimento, o seu devir ou vir a ser, o que será novamente negado para que o próprio movimento siga seu curso (MENDES; PRATES, 2009, p. 06).

Assim sendo, ao eleger um objeto de estudo, é preciso compreendê-lo em relação com a realidade social que o influencia e de que este objeto representa determinada realidade social. Baseado nisso, o método em questão possui como uma de suas categorias a *totalidade*. De acordo com Barroco (2008, p.25): “A sociedade é uma totalidade organizada por esferas (totalidades) cuja (re) produção supõe a totalidade maior, mas se efetua de formas particulares, com regularidades próprias.” O investigador, nesta perspectiva, não mais olhará o objeto pesquisado como algo isolado e neutro, tampouco, como um recorte independente da realidade que necessita ser investigado para a construção do conhecimento absoluto.

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seus conjuntos) não constituem, ainda, a totalidade (KOSIK, 1976, p. 44).

A segunda categoria do método a ser abordada é a *contradição*. Contradição inerente à sociedade capitalista, pois ao mesmo tempo em que a questão social é desigualdade, também expressa à rebeldia e a resistência da classe trabalhadora ao sistema do grande capital. De acordo com Martinelli (1998, p.135) “nesta mesma sociedade que oprime é possível também

descobrir os caminhos da libertação”. Para tanto, cabe ao pesquisador compreender todas as contradições presentes no objeto a ser pesquisado, através do conhecimento da totalidade e do reconhecimento da historicidade do mesmo.

Neste sentido uma postura dialética, como bem destaca Frigotto (1994) é antes de tudo postura crítica, de problematização, de busca pelo desvendamento das contradições, de busca por aprofundamento, de não contentamento com o aparente, de compromisso com valores e perspectivas ético-políticas direcionadas a justiça social, a equidade e a democracia (MENDES; PRATES, 2009, p. 8).

A historicidade, terceira categoria abordada, caracteriza-se pelo entendimento que a realidade social é resultado de um processo histórico, não absoluta, porém relativa, sendo o objeto a ser investigado visto como algo que é influenciado e influencia a realidade concreta que é uma totalidade, composta por um conjunto de partes que vão se constituindo ao longo do processo histórico, sendo que as partes só podem ser compreendidas a partir de sua relação com a realidade social.

(...) quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 1991, p. 73).

O Serviço Social, enquanto profissão interventiva no real encontra na pesquisa um importante instrumento para qualificar a intervenção social, sendo a própria pesquisa um instrumento de intervenção social (PRATES, 2006), visto que ela possibilita ao profissional o estudo crítico de um determinado fenômeno, mediando a explicitação das contradições presentes no mesmo e as possibilidades de superação. Isso significa que, para além de conhecer a complexidade que envolve o fenômeno, chegando à essência do mesmo, a pesquisa possibilita o desenvolvimento do saber para a ação no real, cujo objetivo é transformá-lo. Baseado nisso, o principal compromisso ético com o

presente estudo é a construção de conhecimento nesta área, subsidiando o trabalho profissional, que se quer propositivo e interventivo, bem como a socialização do mesmo, principalmente aos sujeitos que dele participaram.

2.2 O CAMINHO PERCORRIDO

A escolha do objeto de pesquisa em questão é fruto da caminhada profissional iniciada ainda no Ensino Médio, a partir de uma experiência de estágio curricular com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental (ainda com duração de oito anos) em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em uma comunidade de baixa renda do município de Gravataí/RS. As inquietações na época eram provenientes de uma realidade social diversificada que a formação de magistério não havia abordado. Essas inquietações levaram a busca por uma formação que preparasse para compreender a realidade social vivenciada pelos alunos. Hoje entende-se que muitas crianças daquela turma de segundo ano eram vítimas de um sistema que gera no seu interior a desigualdade social, e que apenas a frequência diária na escola, daquelas crianças, não contribuiria para a ruptura do processo social de subalternização que vivenciavam.

A formação acadêmica em Serviço Social culminou na realização de estágio curricular em uma Escola de Educação Especial do mesmo município. Sendo, a partir de então, a experiência profissional desenvolvida na Política Pública de Educação Básica e permeada por muitas inquietações em torno do trabalho do assistente social nesta política pública que apesar de constituir-se como espaço ocupacional há bastante tempo, conforme abordaremos no capítulo quatro, ainda existe pouca representação do assistente social na Educação, bem como uma grande carência na produção de conhecimento nesta área.

Contudo, a opção pelo estudo do objeto em questão faz parte da trajetória profissional do assistente social, das contradições da realidade social

que precisam ser estudadas, visto a necessidade de construir subsídios para a intervenção profissional nesta política. Na perspectiva de Lefebvre (2011, p.30) “a *pesquisa* deve ‘apropriar-se, detalhadamente’ da matéria, isto é, do objeto estudado; deve analisá-lo e descobrir as relações internas de seus elementos entre si”.

Visto que o estudo realizado possui a duração de vinte e quatro meses, a delimitação do tema da pesquisa ficou definido como o trabalho do assistente social na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre no período de 2012. Tendo como elementos da pesquisa os itens abaixo:

a) Problema: Como vem se constituindo o trabalho do Assistente Social na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre?

b) Questões norteadoras: Quais as demandas atendidas pelo assistente social? Quais os meios utilizados para a realização da atividade profissional? Quais os produtos do trabalho do assistente social nesta política setorial?

c) Objetivo geral: Analisar o trabalho dos assistentes sociais inseridos na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre a fim de contribuir para a construção de conhecimento do Serviço Social na área.

d) Objetivos Específicos: 1) Identificar como ocorre a inserção dos assistentes sociais na Política Pública de Educação Básica, a atividade profissional e as demandas atendidas pelos mesmos e a possível articulação com as demais políticas setoriais; 2) Conhecer os sujeitos da ação profissional e as estratégias de ação do Serviço Social na garantia do direito à educação; 3) Investigar a concepção de educação utilizada pelo profissional do Serviço Social inserido na Política Pública de Educação Básica e de que forma sua atividade profissional contribui para a efetivação da mobilização, participação e protagonismo dos sujeitos.

Para fins desta pesquisa, foi realizado um levantamento sobre a presença do assistente social na Política Pública de Educação Básica na

região metropolitana de Porto Alegre, visto que no início deste estudo não se tinha conhecimento da totalidade dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, após contato com todos os municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), totalizando 32, identificou-se a presença, no ano de 2012, de 16 profissionais, distribuídos em 07 municípios, conforme ilustra o mapa do anexo A, ambos ligados à Secretarias Municipais de Educação. Não foi identificada a presença deste profissional na Secretaria Estadual de Educação, bem como nas Coordenadorias Regionais de Educação presentes nos referidos municípios. Podemos identificar na tabela 01 o universo (população total) da pesquisa:

Municípios	Número de profissionais	Total de profissionais
Cachoeirinha	01	16
Canoas	01	
Esteio	02	
Gravataí	05 ¹	
Novo Hamburgo	02	
Parobé	01	
Porto Alegre	04	

Tabela 01 – Relação de Municípios da RMPA que possuem Assistentes Sociais na Política Pública de Educação Básica.

Fonte – autora

Destaca-se que dos sete municípios cuja Secretaria Municipal de Educação possuem o profissional Assistente Social, cinco autorizaram a realização da presente pesquisa (Esteio, Gravataí, Novo Hamburgo, Porto Alegre e Parobé). O critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa ficou assim estabelecido: Todos os profissionais, Assistentes Sociais, das Secretarias Municipais de Educação, dos municípios que participaram da pesquisa, exceto a pesquisadora do projeto em questão, assistente social, vinculada a

¹ Neste quantitativo, universo total de profissionais, está à pesquisadora do referido projeto de pesquisa.

Secretaria Municipal de Educação do município de Gravataí, bem como uma das profissionais de um dos referidos municípios, (que havia mais de uma profissional no espaço sociocupacional), que optou por não participar da amostra. Com isso a amostra da pesquisa deu-se com doze assistentes sociais, conforme tabela a seguir:

Municípios	Número de profissionais	Total de profissionais
Esteio	01	12
Gravataí	04	
Novo Hamburgo	02	
Parobé	01	
Porto Alegre	04	

Tabela 02 – Sujeitos da Pesquisa

Fonte – autora

A pesquisa foi realizada por meio de estudo exploratório, tendo como base o método dialético-crítico, conforme explanação anterior, utilizando para a coleta de dados, o método qualitativo, por permitir a aproximação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, pois com base em Minayo:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2007, p.57).

Todavia, o referido estudo, através dos métodos elencados (de abordagem e de coleta de dados) propõe-se a mostrar o desenvolvimento histórico do objeto em questão, apontando as contradições e estabelecendo as devidas relações entre o objeto estudado (particular) e a totalidade do social. De acordo com Frigotto:

É na investigação que o pesquisador tem de recolher a matéria em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o

fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada. (FRIGOTTO, 1991, p.80).

Os dados foram coletados mediante a aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão Científica da Faculdade de Serviço Social e pelo Comitê de Ética da PUCRS, nos municípios que assinaram a Carta de Conhecimento da pesquisa, elencados anteriormente. A coleta de dados deu-se através de entrevista semi-estruturada por meio de roteiro com tempo aproximado de quarenta minutos de duração. A escolha por este tipo de técnica deu-se pela necessidade de a pesquisadora ir à campo e poder acrescentar perguntas de esclarecimento e, se necessário, suprimir perguntas desnecessárias. De acordo com Triviños:

(...) queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVINHOS, 2007, p.146).

Baseado nas ideias do autor, as entrevistas foram realizadas nos espaços de trabalho das profissionais dos respectivos municípios, após a assinatura do Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido. Os momentos de entrevista foram gravados e transcritos logo após a sua realização para que a riqueza dos detalhes fosse preservada facilitando a análise fidedigna dos dados coletados. Para a realização da análise dos dados optou-se pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), tendo em vista a contribuição desta técnica no constante exercício de objetivação², ao propiciar o desenvolvimento de uma visão crítica, afastando-se do sendo comum e do risco de uma análise imbricada na subjetividade devido à familiaridade com o tema pesquisado. De acordo com Minayo (2007, p.203): “Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa

² Objetivação compreendida como o reconhecimento que na relação entre pesquisador e objeto não há neutralidade, mas, ao reconhecer isso, é necessário vencer o senso comum e a subjetividade do pesquisador (MINAYO, 2007).

os significados manifestos.” A análise de conteúdo desenvolveu-se a partir das seguintes etapas:

a) A pré-análise: O material coletado foi manejado e organizado, sendo excluído qualquer tipo de fala identificatória dos sujeitos e dos espaços sociocupacionais, sendo atribuído aleatoriamente um número de identificação para cada profissional, preservando o anonimato dos sujeitos conforme resolução 196/96 da CONEP. Como orienta Bardin (2006) nesta etapa foram revistos os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa.

b) Exploração do material: Foram analisados os dados coletados, tendo como base a organização realizada na pré-análise, sendo feita a categorização, de acordo com os objetivos da pesquisa.

c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: Nesta etapa foi realizado a articulação dos dados coletados, com a realidade social, explicitando as conexões do fenômeno estudado com a totalidade dos processos sociais. A partir disso, passou-se a inferir e interpretar, tendo como base, as questões que nortearam a pesquisa, bem como os objetivos. Destaca-se que a revisão bibliográfica deu-se ao longo do desenvolvimento do presente estudo.

Através do processo de categorização – a partir da leitura atenta das fala dos sujeitos e do manejo de todo o material – foi elencado as seguintes categorias explicativas da realidade: educação, trabalho do assistente social, intersetorialidade e participação. Sendo tais categorias trabalhadas ao longo do desenvolvimento dos capítulos.

3 A EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE DO CAPITAL

O capítulo em questão discutirá sobre a categoria educação na sociabilidade do capital, sendo a mesma, ainda, fortemente influenciada pela Teoria Positivista com o intuito de controlar a classe operária e atender as necessidades da classe dominante. Neste sentido, faz-se necessário discutirmos sobre como se efetiva a gestão desta política na realidade social, influenciada pelos interesses do grande capital global, explicitando as contradições a ela inerentes nesta sociabilidade. Tais contradições fazem parte do cotidiano do assistente social, o qual possui esta política pública como *lócus* de atuação profissional.

3.1 A EDUCAÇÃO BURGUESA PARA A CLASSE TRABALHADORA

Para compreendermos a maneira que a educação formal se constitui na realidade é importante ter clareza sobre o processo histórico que deu origem à escola pública. A origem da mesma está estritamente ligada ao desenvolvimento do Capitalismo, ela surge como uma necessidade da classe burguesa de instruir a classe operária para o trabalho. Logo, a educação escolar é produto da sociabilidade capitalista, trazendo desde sua gênese as categorias de reprodução e subalternidade da classe proletária à ordem burguesa. No entanto, a educação, assim como expressa o Art. 2º da LDB (Lei nº 9.394/96) – “(...) dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” – é planejada e executada para atender aos interesses do capitalismo.

A classe dominante legítima, assim, sua ideologia, uma vez que detém a posse do Estado e dos principais instrumentos hegemônicos (organização escolar, mídia), “lugar constituinte dos valores sociais e garantia de sua reprodução” (VIANNA, 1991, p. 155), e ainda do poder econômico, que representa uma grande força no seio da sociedade civil, pois, além de controlar a produção e a distribuição dos bens, organiza e distribui as ideias. As superestruturas dessa

ideologia ganham materialidade e se reatualizam, a fim de defender e manter um certo tipo de consenso dos aparelhos de hegemonia em relação a seus projetos, legitimados por via democrática (SIMIONATTO, 2006, p. 10).

Ao observarmos a dinâmica da maioria dos espaços educativos na atualidade, desde a pré-escola até a universidade, iremos encontrar características semelhantes à instituição educativa do século XVIII. Assim sendo, podemos perceber que a educação formal, na maioria das instituições de educação, atua de forma a obscurecer as contradições da realidade. Todavia, o processo de formação vivenciado pelos sujeitos ao longo da vida possuem características comuns, de subalternidade da figura do *objeto* educando ao *sujeito* educador. Este, tudo sabe, é o detentor do conhecimento, o outro é quem receberá o conteúdo estabelecido. De acordo com Iamamoto (2010, p.437) “O ensino universitário tende a ser reduzido ao treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento que marcam o ensino pasteurizado, fragmentado e parcializado (...)”.

Esta relação entre professor-aluno é mediada pelo autoritarismo, através do qual os alunos são submetidos a meros receptores de informações e conhecimentos necessários para uma vida harmônica em sociedade. O autoritarismo presente no processo vertical de aprendizagem é algo que deverá persistir nas relações estabelecidas entre empregador e empregado, marcando fortemente as relações de opressão vividas pela classe trabalhadora. Ao passo que, entendemos que a educação, ao mesmo tempo em que reproduz e legitima a sociedade de classes, pode contribuir para outra sociabilidade, devemos ter clareza sobre as condições concretas (dinâmica das escolas) que se desenvolveriam ações contra-hegemônicas, visto que vivemos sob a supremacia do capital e tendo a escola nesta sociabilidade a tarefa de fortalecer essa hegemonia. A educação escolar legitima a sociabilidade capitalista nas relações que estabelece com todos os sujeitos envolvidos, sejam eles alunos, professores, famílias, enfim a comunidade escolar, bem como com o processo de construção do conhecimento. Tal educação é

fortemente influenciada pela Teoria Positivista, sendo que o processo que se dá entre o sujeito que apreende e o objeto a ser apreendido é caracterizado pela mera transmissão de conhecimentos já estabelecidos. Para Frigotto (1991, p.78) “A concepção de que existe a possibilidade de ensinar métodos e técnicas alheios a um objeto a ser construído nos indica a origem positivista da organização curricular e do processo de conhecimento”.

As diferentes áreas do conhecimento são divididas por disciplinas, que criam entre si uma disputa sobre qual disciplina seria a mais importante na grade curricular e precisaria de maior carga horária. Essa divisão potencializa a fragmentação do objeto a ser conhecido, pois cada disciplina é transmitida de forma independente, dificilmente tendo relação com as demais áreas do conhecimento. Cada disciplina, cada professor com o seu conhecimento específico, atuando com currículos inflexíveis que não respeitam a multiculturalidade, a existência de projetos pedagógicos que na maioria das vezes são discutidos por poucas pessoas, não sendo construídos coletivamente com a participação de todos os envolvidos no processo. Por outro lado, fazem parte do cotidiano da educação escolar categorias como interdisciplinaridade e transdisciplinariedade que vivem em disputa com práticas focalizadas. Para Frigotto:

A interdisciplinaridade é, pois uma característica da realidade. Nas condições históricas objetivas da sociedade capitalista, por ser a realidade humana cindida, fragmentada e alienada, o trabalho interdisciplinar padece de limites materiais objetivos e limites políticos, ideológicos e valorativos. (FRIGOTTO, 2000, p.180).

Contudo, o sujeito social em sua totalidade e integralidade é anulado cotidianamente pela dinâmica escolar. A educação escolar reproduz a sociedade capitalista e a divisão social do trabalho. O ser social que se constitui enquanto sujeito humano através da relação que estabelece com a natureza, modificando-a e modificando a si próprio, que tem no trabalho o seu fundamento ontológico é fragilizado em sua totalidade e potencialidade de desenvolvimento de suas capacidades humanas.

Tanto o sujeito- aluno que aprende quanto o sujeito- professor que ensina não se percebem neste processo de aprendizagem (objeto de trabalho do professor). O aluno, por aprender algo estranho a sua vida real/concreta, não relaciona os conteúdos à realidade vivida e o professor, ao invés de ser o mediador do processo de construção do conhecimento, é um mero transmissor de conteúdos. Emerge neste processo a alienação, categoria que é inerente ao modo de produção capitalista que transforma o trabalhador em mercadoria.

Já que o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem em si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da *espécie*; transforma a vida *genérica* em meio da vida individual. Primeiramente, aliena a vida genérica e a vida individual; depois, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada (MARX, 2001, p.116).

O professor aliena-se por não se perceber no processo de construção de conhecimento, pois sua capacidade criativa e inovadora é limitada pela necessidade de produção em grande escala (grande número de alunos por turma), em resultados que são avaliados por instrumentos de medição externos (provas de avaliação aplicada em nível nacional, como por exemplo, a Provinha Brasil, direcionadas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não respeitando sequer as diferenças culturais do país). Isso quer dizer que a capacidade do professor para mediar a descoberta do aluno a respeito de algo novo ou de fazê-lo relacionar o mundo vivido concretamente por ele ao mundo do conhecimento formal é limitada a mera transmissão.

Todas estas consequências derivam do fato de que o trabalhador se relaciona com o produto *do seu trabalho* como a um objeto *estranho*. Com base neste pressuposto, é claro que quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica na sua vida interior, menos pertence a si próprio (MARX, 2001, p.112).

Desta forma, neste tipo de sociabilidade, tudo pode ser comprado, logo tudo é tido como mercadoria, inclusive os sujeitos e os processos que dele fazem parte. No entanto, a educação formal também passa a ser uma

mercadoria, que apenas quem possui dinheiro poderá pagar pela sua “qualidade”, - situação que poderá ser observada, no próximo subcapítulo referente à gestão da Política de Educação Básica - através dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que fica evidente a diferença das médias entre escola pública e escola privada. Com isso, salienta-se que a educação formal, entra na divisão do trabalho na medida em que há também uma educação para a formação de trabalhadores intelectuais (quem pode pagar) e uma educação para a formação dos trabalhadores manuais (que não podem pagar). De acordo com Tonet:

Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria). (TONET, 2009, p. 12).

Outro ponto relevante para a discussão, como condição concreta para a ruptura dos processos de subordinação que a escola desenvolve, é a busca pelo desenvolvimento da cidadania dos sujeitos sociais. Uma das funções da mesma além da preparação para o mercado de trabalho assalariado é o desenvolvimento da cidadania, conforme preconiza a legislação (BRASIL, 1996).

No caso da sociedade burguesa, a hegemonia desta classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia (a estruturação de uma concepção de mundo, de ideias, de valores adequados para a reprodução desta ordem social). (TONET, 2007, p.50).

Em um primeiro momento, o discurso implícito a esta categoria atrai diferentes segmentos presentes na dinâmica da escola, que luta para ser uma escola cidadã, que eduque para o pleno exercício da cidadania dos sujeitos. Contudo, somos desafiados a desvelar tal discurso e perceber que a cidadania está ligada a emancipação política defendida pelo Liberalismo. Porém, são necessários, nessa perspectiva, índices cada vez mais elevados de acesso do homem à escolarização, para que o mesmo possa trocar sua força de trabalho,

por dinheiro que irá oferecer ao mesmo o acesso a bens e serviços necessários para sua sobrevivência na sociedade do consumo, estando assim incluído, logo, cidadão e, por conseguinte emancipado politicamente, por ter garantido o seu direito à propriedade privada (MARX, 2005). Para Netto e Behring:

Na "sociabilidade burguesa", o indivíduo é reduzido à mísera abstração de cidadão e, o gênero humano, à não menos pobre, "soberania imaginária", "generalidade irreal" (Marx, 1969:26-7; Marx, 1956:354-5) do Estado "político". Propriedade privada burguesa, Estado "político" e "cidadania" apenas possuem existência história real enquanto partes de um mesmo todo, isto é, a sociabilidade regida pelo capital. Só existem na mútua relação um com o outro, não possuem qualquer existência fora desta "determinação reflexiva" (da qual a propriedade privada é o momento predominante). Tal como não podemos ter Estado "político" sem cidadania, não podemos ter cidadãos sem propriedade privada burguesa, nem esta sem o Estado "político". (NETTO; BEHRING, 2007, p. 05).

Entretanto, para ser considerado cidadão, o sujeito necessita ser emancipado politicamente para poder exercer sua liberdade no mercado e consumir diferentes e voláteis produtos para satisfação das necessidades que garantam a sua qualidade de vida. Porém a cidadania, de acordo com Tonet (2007, p.63) "poderá ser uma mediação, junto com outras, mas jamais o fim maior da humanidade", o que significa dizer que a busca pelo acesso da população aos diferentes níveis da educação formal e para a inserção no mercado de trabalho garantirá as condições de sobrevivência na sociabilidade capitalista. Mesmo assim, segundo Tonet:

... por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode desbordar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital. Isto é muito claramente expresso pelo fato de que o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado. (TONET, 2007, p.63).

Assim, a educação formal vai constituindo na realidade social concreta, enquanto instância da superestrutura, como um mecanismo ideológico a favor do estado burguês, servindo também para sua reprodução. Todavia, é premente que façamos essa discussão sobre a emancipação política e a cidadania, categorias presentes na concepção burguesa de educação para

que, feito isso, possamos construir estratégias de enfrentamento a esta reprodução. Segundo Frigotto (2000, p.192) “(...) a direção das propostas e práticas educativas devem germinar no interior dos movimentos e organizações da classe trabalhadora e de suas lutas concretas”. Ou seja, dentro da sociabilidade do capital, ao mesmo tempo que é inerente (a reprodução para sua manutenção), também é possível constituir expressões de resistência. Em consonância com Tonet, entende-se que:

... a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. (TONET, 2007, p.35).

Para construir, utilizando a expressão de Mészáros (2008), uma educação para além do capital é necessário trabalharmos com as contradições postas na realidade, compreendermos que concepções de educação estão em disputa, que projetos societários correspondem, para que assim possamos planejar ações que possam começar a colocar em discussão práticas de subordinação e de tutela. Estas questões podem ser postas em prática através de vivências que potencializem processos sociais emancipatórios, como a participação e a mobilização, ou como denomina Tonet (2007) atividades educativas emancipadoras para que outras formas de gestão da educação formal possam mediar a construção de outra sociabilidade, tendo consciência que esta não é uma atribuição específica da escola, mas do conjunto das instituições sociais. Em concordância com o pensamento de Frigotto:

Independente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos humanos produzem seu conhecimento. (FRIGOTTO, 2000, p.177).

As ações governamentais de universalização e de melhoria dos índices de desenvolvimento da educação são fruto das transformações no mundo do

trabalho, o que irá desencadear no interior da escola a necessidade de mudanças vista a obrigatoriedade da educação básica. Essa ideia resulta no acesso *de todos* em idade referida por lei, conforme abordaremos no próximo subcapítulo, a uma educação que dê conta de tais transformações, alcançando assim, os índices de qualidade projetados pelo Plano Nacional de Educação até 2021. Para Frigotto:

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. (FRIGOTTO, 2000, p.145).

A passagem do modelo de gestão fordista/taylorista para o de acumulação flexível ou toyotismo irá desencadear a necessidade de um conjunto de novos saberes à classe trabalhadora, tendo em vista a flexibilização dos processos de trabalho, a fabricação de diferentes produtos, cada vez mais voláteis e descartáveis, visto as constantes mudanças dos padrões de consumo. O trabalhador, não mais produz em massa o mesmo produto, mas sim opera diferentes máquinas, participa de diferentes momentos na produção de diversos produtos. Fator que requer do trabalhador um conjunto de características diferentes da produção em série do fordismo. O trabalhador neste modo de produção precisa desenvolver um perfil polivalente e participativo no processo produtivo. Para Frigotto:

As mudanças da tecnologia com base microeletrônica, mediante a informatização e robotização, permitem ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo substituir, por autômatos, grande parte das tarefas do trabalhador. (FRIGOTTO, 2000, p.147).

Apesar de todo o desenvolvimento obtido nas diferentes áreas do conhecimento, bem como a implantação das Tecnologias da Informação, que modificou significativamente a gestão do modo de produção, logo as relações de trabalho, a escola – enquanto espaço formal e de acesso da classe

trabalhadora que necessita de instrução para a inserção no mundo do trabalho – permanece com práticas que ainda referenciam o modo de produção fordista/taylorista, como refletimos anteriormente. De acordo com Antunes:

O fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 1999, p. 17).

Sendo assim, a questão é: a escola pública que foi criada para instruir a classe trabalhadora segue no interior de sua gestão hoje em dia, legitimando a sociabilidade do capital, mas com características e operacionalização fortemente influenciada ainda pelo fordismo e pelo paradigma positivista. Não que a mudança na forma de gestão da escola, sob influência do modo de produção flexível, fosse alterar a reprodução da sociabilidade capitalista, bem como a subordinação da classe trabalhadora a ordem vigente, entretanto, as mudanças ocasionadas pelas exigências de um perfil polivalente de trabalhador poderiam ser em potencial, possibilidades de trabalhar com um conjunto de saberes para o desenvolvimento de um olhar crítico dos sujeitos. Tal criticidade é difícil de mediar com um modelo de educação que apenas contribui para a memorização e execução de tarefas, não construindo com o ser social diferentes conhecimentos e saberes necessários a sua formação integral. Segundo Antunes:

Para atender às exigências *mais individualizadas* de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (...), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. É a chamada polivalência do trabalhador...(ANTUNES, 1999, p. 26).

Ao expor tal problemática, não se quer defender que a escola mude seu modo de gestão pedagógica para atender com maior eficiência a reprodução da força de trabalho, o objetivo com tal exposição é chamar a atenção para que

a escola, dentro de uma concepção burguesa de educação, logo, enquanto agente de qualificação da força de trabalho da sociabilidade capitalista, não acompanhou as mudanças no mundo do trabalho. Realidade causadora de um importante conflito que irá movimentar a dinâmica da escola, pois de um lado existe a predominância de metodologias que reforçam a mecanização fordista em uma sociedade da informação, cuja principal característica é a rapidez em que tal informação é processada em escala mundial e de outro, o sujeito social que tem sua vida concreta influenciada pela globalização em seus diferentes aspectos (econômico, cultural, social e político) e que não se adapta mais à mecanização fordista no processo de ensino e aprendizagem.

Concomitante aos conflitos causados no interior da escola devido à questões já expostas e sendo ambos inter-relacionados, emerge no contexto escolar a obrigatoriedade da educação básica, conforme será exposto no próximo subcapítulo, (direito público subjetivo dos quatro aos dezessete anos). Isso quer dizer que estados e municípios terão obrigatoriedade de oferta de vagas a todas as crianças e adolescentes em idade escolar, tendo a família, também, obrigação de zelar pela permanência dos alunos na escola, logo, *todos* os alunos devem permanecer na escola. Com isso, teremos outro fator concreto que contribui para os conflitos vividos na educação formal. Antes da CF/1988 e da LDB/1996, frequentava a escola apenas uma parcela da população, tendo em vista a não obrigatoriedade de Estados e Municípios em ofertar vagas a toda a população em idade escolar, bem como a não obrigação das famílias em zelar pela permanência dos sujeitos na escola.

Contudo, frequentava e permanecia na escola um perfil de aluno ideal “bem nutrido e que aprendia”, os demais passavam a evadir, e dessa forma, apenas uma pequena parcela da população concluía os estudos (HARPER, 1994). Com as mudanças nas legislações e no mundo do trabalho e a ênfase na filosofia de Educação para todos, os sujeitos, independente de se adaptarem ou não à escola, tem a obrigação de nela permanecerem, situação que não depende da opção familiar, mas sim no dever e no direito que os

sujeitos possuem de estarem na escola. A questão que se coloca é: em quais circunstâncias concretas se processa este direito à educação? Sugere-se essa reflexão.

(...) já vimos a preocupação pertinente em torno da progressão do aluno, sobretudo no ensino fundamental, num contexto de busca intensa pela flexibilidade de acesso, avaliação e progressão; todavia, estando essa preocupação desgarrada dos compromissos modernos da aprendizagem, que privilegiam o esforço reconstrutivo do aluno com o apoio inteligente do professor e do sistema escolar, resta a impressão fátua de que o aluno tem de progredir a qualquer custo, também quando e talvez sobretudo quando não aprende (DEMO, 1997, p.74).

Tal situação irá movimentar a dinâmica das instituições de educação formal, visto que nesta dinâmica iremos encontrar diferenças na realidade socioeconômica dos alunos, no desenvolvimento humano e na sua relação com o objeto a ser aprendido. Sujeitos com necessidades educativas especiais (com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento), além dos sujeitos que vivenciam as múltiplas expressões da Questão Social (tais como trabalho infantil, violência e exploração sexual, drogadição), estão presentes no cotidiano da escola, fazendo emergir a necessidade de novas metodologias e habilidades pedagógicas que deem conta do processo de construção do conhecimento de ambos, com suas diferenças e possibilidades de aprendizagem. Podemos evidenciar esta necessidade a partir da fala de uma das profissionais que participou da pesquisa:

(...) há necessidade de trabalhar com esse sujeito no seu todo, de forma integral, vendo todas as necessidades e as possibilidades que ele possa apresentar e descobrir junto, qual é o melhor caminho pra ele se desenvolver nessa realidade, pra poder levar pra vida mais do que propriamente transmitir conteúdo (...)(AS.10, 2012)

(...) a escola pra dentro de seus espaços não consegue fazer uma reflexão e uma releitura da sua metodologia, é como se ela tivesse adaptada e pronta pra atender um certo público, fora aquele público é o que fica fora, né? (...)(AS.10, 2012)

(...) abrir, na educação, a possibilidade de ampliar o olhar, ampliar o foco e enxergar além, enxergar que esse sujeito não é mais o mesmo de 20, 30 anos atrás (...) acho que a escola se fechou muito no seu espaço e por mais que ela tenha se fechado, hoje ela está sendo invadida pela realidade, por mais que ela queira negar que isso

existe, que existe tráfico, que existe miséria, que existe doença, pobreza, enfim, que existe tudo isso que a gente sabe, por mais que a escola queira ficar no seu quadradinho fazendo a mesma coisa de sempre, não tem mais como hoje ela não tem, tanto que volta e meia tem situações de violência dentro da escola, de agressão aos professores e quando se vai atrás de informação sobre esses episódios, se identifica também muita falta de respeito por parte do educador né? que enfim, não consegue se manter nesse papel, se sente ofendido pelo palavrão do adolescente, não consegue fazer esse distanciamento de saber que aquilo não é pessoal, aquilo é uma fase de uma realidade (...)(AS.10, 2012).

Com isso destaca-se a tensão instaurada na educação formal, pois de um lado, ainda prevalece a presença de profissionais que continuam a se pautar em métodos ditos tradicionais de aprendizagem, com forte ênfase em exercícios de memorização e repetição, influenciados pela mecanização fordista e de outro, alunos com múltiplas características e histórias de vida e que possuem a obrigação de permanecer na escola, mas que não se enquadram mais na massificação do modelo fordista na gestão pedagógica. Demo ao discorrer sobre a LDB (1996) destaca que:

Assim o texto confunde frequência às aulas com aprendizagem. Enquanto o Primeiro Mundo pesquisa, o Terceiro Mundo dá aula, e, na prática, é em grande parte Terceiro Mundo porque apenas dá aula, ou seja, permanece subalterno a processos impostos de construção de conhecimento. (DEMO, 1997, p.80).

Através dos pressupostos de Demo podemos fortalecer a ideia de que a educação entra na divisão social do trabalho, na medida em que separa os países de capitalismo central (detentores dos meios de produção) dos países periféricos (detentores da força de trabalho). Havendo também uma divisão entre a educação da escola privada (trabalhadores intelectuais) e da escola pública (trabalhadores manuais), conforme abordado anteriormente. Fator que irá possibilitar uma reflexão em torno de duas categorias: educação e ensino. Categorias que estão presentes no texto da legislação atual e na base da operacionalização da política de educação do país, expressando concretamente práticas em disputa.

A concepção de ensino nada mais é do que a transmissão de conteúdos, cerceando a capacidade criativa, tanto do aluno, quanto do professor. Para Demo (1997, p. 79) “Se olharmos bem, uma instituição de ensino, em particular no nível superior, tende a favorecer o ‘mero’ ensino, ou seja, a subserviência ao modelo reprodutivo (...)”. Logo, as práticas pedagógicas, imbuídas da categoria ensino, relacionam-se com práticas tradicionais de uma educação bancária como nos denominou Freire (1996), influenciada pela Teoria Positivista, como discorremos anteriormente e a serviço da manutenção da sociabilidade capitalista. Contudo, para a reprodução da sociedade capitalista em seu estágio atual o ensino não está mais sendo eficaz, visto as exigências decorrentes do mundo do trabalho, como já exposto.

É claro que este novo modelo produtivo exigia um outro tipo de formação. Certamente, a informação – especialmente o domínio das novas tecnologias – continua a ser importante, mas agora o trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (TONET, 2007, p.09).

A educação, para Almeida (2005), pode ser tomada como um dos mais complexos processos constitutivos da vida social. Precisamos compreender esta categoria a partir de sua totalidade histórica desde sua institucionalização (educação escolar), ou seja, entender a sua gênese que está ligada as ações reguladoras do Estado para poder, criticamente, atuar na dinâmica desta política, entendendo também a sua capacidade de transformação. Segundo Mészáros:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p.47).

Paulo Freire, que pode ser considerado o pai da educação libertadora, sempre atribuiu à educação a possibilidade da transformação social, através de processos pedagógicos que promovessem a mediação da cultura de subalternidade e da reprodução das relações sociais para uma pedagogia da autonomia dos sujeitos, através de práticas verdadeiramente democráticas. E também uma educação que ao reproduzir o grande capital também resiste a essa reprodução e tem potencial para desenvolver processos educativos que promovam práticas baseadas na participação e no protagonismo dos sujeitos. Tomando emprestadas as palavras de Freire:

O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancarismo". (FREIRE, 1996, p.13).

As discussões em torno desta categoria devem permear o trabalho de todos os profissionais presentes na dinâmica da política de educação, tendo em vista que a concepção implícita nas atividades desenvolvidas contribui para a legitimação do modelo instituído de educação formal ou pode representar uma alternativa de superação do modelo de educação burguesa. No entanto, é necessário que seja discutido sobre a concepção de educação que o Serviço Social orienta o trabalho profissional. Das falas das profissionais, sujeitos da pesquisa de mestrado, identificamos que não se tem claro a concepção de educação que baliza o trabalho profissional na Política Pública de Educação Básica.

(...) eu acredito em educação pra além só do repasse dos conhecimentos né, mas assim, como garantia de cidadania, exercício da cidadania, de socialização da criança e do adolescente, uma política integral que tem que tá ligada a todas as outras, que não pode ser executada sozinha, que tem que tá articulada então, não sei explicar, mas seria isso, acho que é pra além da sala de aula né, (...) (AS.1, 2012).

Concepção... a questão do acesso e permanência (AS.5, 2012).

É que seria Educação... bem popular né. Mas a gente tem um entendimento, que é trabalhar em cima da Educação Popular, até a partir da construção da vivência e do cotidiano (...) (AS.6, 2012).

O nosso foco é trabalhar o acesso né, a permanência, contribuir pro acesso, a permanência e uma boa aprendizagem dos alunos na nossa rede de ensino (...) (AS.9, 2012).

Eu penso que a educação ela tem que construir sujeitos cidadãos né, e que por ser uma política pública, ela deve garantir o acesso à permanência né e aprendizagem. (...) (AS.11, 2012).

As falas das profissionais assistentes sociais apontam para os aspectos de acesso e permanência, diretriz da própria política, o que influenciará o trabalho profissional desenvolvido nesta política. Sendo identificada a ausência de uma discussão política sobre que concepção de educação, as ações previstas na política se materializam, destacando a educação como algo pedagógico e não como processo social e político de formação humana. Sem relacionar a educação formal como processo de produção e reprodução das relações da sociedade capitalista, vejamos o que diz Mészáros (2008, p. 48): “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”.

Podemos inferir que o momento atual vivido na educação brasileira, desde a Educação Básica, até a Educação Superior carrega muitas possibilidades de mudanças na gestão pedagógica, rumo ao desenvolvimento de processos educativos emancipadores (TONET, 2007). Destacamos como uma contradição na operacionalização da política de educação esta situação, pois de acordo com Frigotto (2000, p. 139): “Trata-se de uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas”. Logo, ao mesmo tempo em que as mudanças na gestão pedagógica da escola, influenciada pelo modelo de gestão produtiva flexível, fossem contribuir para a legitimação do capitalismo, poderia esta gestão desenvolver um conjunto de conhecimentos necessários para uma formação crítica da classe trabalhadora, capaz de relacionar os diferentes conhecimentos construídos com a realidade vivida pela sociedade de classes, ou seja, propiciar o desenvolvimento de uma

visão crítica ao próprio sistema que antes não era possível pela mecanização do modelo fordista de produção.

3.2 A GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Através dos elementos discutidos no subcapítulo anterior, foi possível identificarmos que a concepção de educação que norteia a gestão da Política Pública de Educação Básica está relacionada à concepção burguesa de educação, fator que influenciará o conjunto de programas e projetos desenvolvidos pelo Governo Federal. Todavia, a operacionalização da Política Pública de Educação Básica no Brasil está estritamente ligada às influências dos acordos firmados a partir de Declarações Internacionais, tais como: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Bologna (1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), que fazem com que o governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), planeje um conjunto de ações para dar conta das orientações expressas pelas políticas internacionais – que dispõe sobre a Educação – ditadas pelos organismos multilaterais.

A influência internacional vai inspirar as legislações nacionais, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que trazem ao cenário nacional a discussão sobre a universalização da Educação Básica (que contempla as etapas de: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), expressando fortemente o direito e assegurando que todos devem estar na escola. Realidade que expressa uma contradição na operacionalização desta política, pois, se, por um lado, o Brasil passa a ser influenciado pelos organismos multilaterais no cumprimento de índices de desenvolvimento da educação sob a regência do neoliberalismo, por outro, avistamos um significativo avanço no campo da educação, tornando-a um direito social de todos os sujeitos, independente de situações sociais,

econômicas, étnicas, sexuais e de crenças, através da garantia e da oferta de condições para o acesso e a permanência na escola.

Contudo, é importante discutirmos e entendermos que o estar na escola não pode ser tido como a solução para a desigualdade social, assim como preconiza as Declarações Internacionais citadas anteriormente, que trazem uma visão humanista e com um enfoque abrangente, como o expresso na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos de universalizar o acesso à educação e promover a equidade (UNESCO, 1990). É inquestionável o potencial que a educação tem para promoção de processos educativos comprometidos com a formação de outra sociabilidade, mas não podemos reduzir o enfrentamento da Questão Social quanto a condição de acesso à educação formal, até porque, a escola da forma que está constituída serve para legitimar a ordem do grande capital. Para Mészáros:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (...) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Para atender o que preconiza a legislação nacional, bem como os documentos internacionais, os quais o Brasil é signatário, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, cria o Programa de Desenvolvimento da Educação/PDE (BRASIL, 2007) que estabelece como plano estratégico o Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) para a melhoria da qualidade da educação básica. Para a execução do referido plano, instituído através do Decreto nº 6.094/2007, os entes federados (Estados, Municípios e o Distrito Federal) deverão a partir de Termo de Adesão, elaborar, através de diagnóstico da realidade de suas respectivas redes de ensino e com base no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) o chamado Plano de

Ações Articuladas (PAR), recebendo assim recursos do governo federal, através de fundo público, para a execução.

Os recursos vinculados destinados à Educação (mínimo de 18% da receita anual, conforme Artigo 212 da Constituição Federal/1988) são repassados pela União, aos entes federados através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) implantado em 2007, em substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Para calcular o valor do repasse dos recursos a cada rede de ensino, dos entes federados, a União utiliza-se do Censo Escolar do ano anterior, ou seja, número de matrículas informadas pelas escolas.

Além dos recursos investidos pela União, cabe aos entes federados aplicar no mínimo 25% de sua receita na operacionalização da política de educação nas referidas redes de ensino (municipal e estadual), conforme determina o Artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): “A união aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, Distrito Federal e Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas (...)”. Os recursos destinados, como em qualquer outra política pública, devem ser monitorados através do controle social da sociedade, por meio dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar, Conselhos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal) e Conselhos Escolares, unidades de controle social dentro de cada escola. Os Conselhos Escolares são compostos por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar (pais/responsáveis, funcionários, professores e alunos), sendo atendido, assim, o que regulamenta a legislação que dispõe como um dos princípios da educação pública, a gestão democrática.

Podemos citar, dentre outros, como programas mantidos pela União, através do FNDE, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que garante alimentação diária aos alunos; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), destinado a alunos oriundos da região rural dos referidos municípios e para alunos com deficiência; O PROINFÂNCIA que prevê o repasse de recursos para construção e mobília de escolas de Educação Infantil. Paralelo a estes programas, avistamos aqueles que visam à permanência dos alunos na escola, tais como o programa Mais Educação, que trabalha com a concepção de escola em tempo integral, tendo atividades em contra-turno e também o Programa Escola Aberta, com atividades para a comunidade escolar aos finais de semana (BRASIL, 1996).

A Política Pública de Educação Nacional divide a educação escolar em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, conforme expresso no Título V, Capítulo I, artigo 21 da LDB (BRASIL, 1996). Contudo, o conjunto de programas governamentais e as parcerias público-privadas, previstas pela legislação, possuem como foco o acesso e a permanência dos alunos nos diferentes níveis e modalidades (prevendo o atendimento da Educação Infantil até a Educação Superior). Além da obrigação legal no atendimento à educação pelos entes federados, assim como expresso no Título IV (Da Organização da Educação Nacional), artigos 9º, 10º e 11º, cabe também ao poder público autorizar, credenciar e supervisionar instituições privadas que ofertam a educação formal que fazem parte do respectivo sistema de ensino (Sistema Nacional: instituições que ofertam a Educação Superior; Sistema Estadual: instituições que ofertam Ensino Fundamental e Médio; Sistema Municipal: instituições que ofertam Educação Infantil).

A LDB, criada em um período pós-ditatorial, expressa um marco na gestão da Política Pública de Educação, trazendo como princípios norteadores a descentralização política e administrativa e o controle social, conforme

preconiza a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos seus artigos a seguir:

- Constituição Federal de 1988

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI – gestão democrática do ensino público (...).

- Lei 9394/96

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A ênfase dada à gestão democrática, através das legislações vigentes na política de educação, pode propiciar a vivência de processos sociais emancipatórios, tais como a participação, a mobilização e o protagonismo de toda a comunidade escolar na gestão da educação. Tais processos que serão abordados no último capítulo desta dissertação, como um dos focos do trabalho do assistente social inserido nesta política pública, tendo em vista a necessidade de mobilização de toda a comunidade em ações que qualifiquem a educação, como direito social. Baseado no princípio da gestão democrática, emerge, no cotidiano das escolas, o Conselho Escolar, criado pela Lei nº 1.118/1997, que dispõe sobre os Conselhos Escolares nas escolas públicas. O referido conselho é um órgão que é composto por membros/segmentos eleitos da comunidade escolar (pais ou responsáveis, alunos a partir de doze anos, professores, funcionários) e participação de um membro da equipe diretiva da

escola que possuem a responsabilidade de administrar a escola em parceria com a direção da mesma, tanto nos aspectos administrativos e financeiros, quanto nos aspectos pedagógicos. Cada segmento representa seus pares, devendo consultá-los, prevalecendo à decisão da maioria (BRASIL, 2004).

Entretanto, ao mesmo tempo em que pode proporcionar esta vivência, contribui para a manutenção da sociabilidade do capital, logo podemos destacar esta situação como outra contradição presente na operacionalização desta política. De acordo com Pereira (2009) existe uma tendência que vem se desenvolvendo no meio intelectual e político no que compete a uma gestão compartilhada da proteção social, ou seja, Estado, mercado e sociedade prestando bens e serviços na área dos direitos humanos. O chamado bem-estar pluralista ou misto está ganhando diferentes adeptos. Tendo em vista que o discurso dos defensores deste modelo está agradando as mais variadas vertentes ideológicas, devido a fala sobre o rompimento da cultura de tutela dos sujeitos ao Estado, a descentralização, a participação popular, dentre outros aspectos que, embora, num primeiro momento possa aproximar-se de um ideário socialista, nas entrelinhas, existe o risco de retrocedermos em muitos direitos já conquistados pelos cidadãos, tirando o Estado de seu papel protagonista na execução das políticas sociais.

Podemos destacar como exemplo da gestão compartilhada da Política Pública de Educação, o Plano Nacional de Educação. O atual plano cuja vigência é 2011/2020 e que ainda encontra-se como Projeto de Lei para aprovação do senado, foi elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação (2009) contando com a participação dos diferentes segmentos da sociedade, cabendo a tais segmentos a participação e o monitoramento na realização das ações. O referido plano (2011/2020) possui dez diretrizes e vinte metas com suas respectivas estratégias possuindo como foco principal a universalização e a ampliação do acesso nos diferentes níveis, com ênfase na Educação Básica, visto a necessidade de atendimento, até o ano de 2016, da

Emenda Constitucional 59/2009 que prevê a universalização da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos.

Como estratégia para universalização da Educação Básica, o Governo Federal, propõe a busca ativa pelos alunos infrequentes no Plano Nacional de Educação, através da meta nº 2 de universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a catorze anos, cujas estratégias relacionam-se em:

- 2.1. Criar mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental;
- 2.2. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de transferência de renda, identificando motivos de ausências e baixa frequência (...).

Na atual legislação, tanto o Estado e Municípios, quanto a família, têm a obrigação de garantir a educação a crianças e a adolescentes podendo, ambos, ser indiciados caso negligenciem esse direito. No estado do Rio Grande do Sul, o acompanhamento da frequência dos alunos se dá através de uma Ficha de Acompanhamento do Aluno Infrequente (FICAI), a qual envolve ações de cooperação entre escolas, Conselhos Tutelares e Ministério Público a fim de buscarem o retorno dos alunos à escola, acionando as partes envolvidas a atuarem nos fatores que culminaram na infrequência escolar (RS, 2011). Neste sentido, podemos citar também o Programa Bolsa Família, que é um programa desenvolvido em parceria com as Políticas de Saúde e Assistência Social, cuja transferência de renda está atrelada à condicionalidade da frequência escolar (BRASIL, 2004).

A partir da Emenda Constitucional 59/2009, observam-se estratégias de ampliação da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e que expressa forte carência de investimentos e cobertura de atendimento. A meta nº 1 do Plano Nacional de Educação prevê: Universalizar, até 2016, o

atendimento escolar da população de quatro e cinco anos e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos. De acordo com a CF/1988, art. 211, § 2º, e a LDB, art. 11, V, a Educação Infantil constitui “área de atuação prioritária” dos Municípios. Dito de outra forma constitui responsabilidade dos Municípios a oferta da Educação Infantil à população brasileira. O Ensino Fundamental é competência compartilhada entre Estados e Municípios e o oferecimento do Ensino Médio é incumbência dos Estados. A tabela a seguir demonstra o número de alunos das redes municipais participantes da pesquisa, por etapa da Educação Básica atendida, bem como o número de assistentes sociais inseridas na Política Pública de Educação Básica da referida rede.

Município	Número de Alunos					Número de escolas				Número de Assistentes Sociais
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Total	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	
		Anos Iniciais	Anos Finais							
Porto Alegre	5603	20351	15502	1193	42649	41	54	01	96	04
Novo Hamburgo	4687	14436	4516	0000	23639	22	55	00	77	02
Gravataí	1415	13379	8649	1000	24443	10	65	01	76	05
Parobé	1638	3233	2590	0000	7461	07	17	00	24	01
Esteio	1618	4227	3235	0000	9080	05	19	00	24	02

Tabela 03 – Redes Municipais

Fonte: MEC – INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa). Acesso em 06/12/2012.

Na tabela 03 podemos perceber que dos cinco municípios, dois oferecem a etapa do Ensino Médio, apesar de não ser de competência dos

municípios, e sim dos estados, como vimos anteriormente, podendo, assim, fazer desde que tenham suas áreas de competência atendidas, conforme Artigo 11 da LDB/1996. Realidade que não ocorre nos dois municípios em questão, tendo em vista os dados da tabela 04 que serão mostrados a seguir, sobre o número de vagas da Educação Infantil que são terceirizadas, demonstrando que não atendem esta etapa da Educação Básica com vagas públicas, tendo os recursos da educação investidos em área de competência do Estado, quando deveriam ser alocados na etapa de sua área de abrangência.

Outro dado que chama atenção é o da defasagem do número de alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, com relação ao número de alunos dos anos iniciais, demonstrando que antes de concluírem esta etapa os alunos evadem. Este dado é de extrema importância sendo realidade de todos os cinco municípios, constituindo-se em um importante indicador de trabalho aos profissionais atuantes nesta política pública. Apesar dos programas governamentais preverem a permanência dos alunos na escola, podemos perceber que, este dado, reforça a necessidade das estratégias do Plano Nacional de Educação, referente a meta nº 2 que, como mencionado anteriormente, busca mecanismos para acompanhamento individual de cada estudante.

Os números da defasagem entre os anos finais e anos iniciais do Ensino Fundamental conotam o que poderíamos caracterizar, através de uma ilustração, como um funil da educação pública brasileira, representando um grande número de alunos que ingressam nos anos iniciais e que vão evadindo no decorrer do Ensino Fundamental. Sendo que a grande maioria não chega a cursar o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, os cursos previstos na modalidade de Educação Profissional (cursos técnicos), tendo em vista a defasagem nos últimos anos do Ensino Fundamental. Realidade expressa em todos os referidos municípios, demonstrando uma realidade vivenciada pela educação brasileira. O que

resultará em um conjunto de estratégias para universalizar a escolarização nesta faixa etária, inclusive a Emenda Constitucional 59/2009 que prevê a obrigatoriedade da Educação Básica até os dezessete anos, idade correspondente ao final do Ensino Médio aos alunos que não possuem defasagem série x idade. Dentro destas estratégias do governo federal destacamos a meta 03, do Plano Nacional de Educação, que prevê universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária.

O número de profissionais do Serviço Social também chama-nos atenção com relação ao número de alunos e de escolas em cada município. Visto que as assistentes sociais não atuam exclusivamente na instância de gestão desta política, como veremos nos próximos capítulos, demonstram também que essa situação precisa ser repensada pelos órgãos gestores visto as especificidades do trabalho realizado.

Com relação a oferta da Educação Infantil, apesar de ser de responsabilidade do poder público municipal, há necessidade de recursos advindos do Governo Federal para que este direito seja garantido. Com a criação do FUNDEB (2007) ficam subvinculados recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o atendimento em creches e pré-escolas, situação que não era possível com o FUNDEF que previa alocação de recursos apenas para o Ensino Fundamental. Medida que resultava na liberdade dos municípios para investirem recursos próprios nesta etapa, o que derivava na precarização e na carência do atendimento a crianças de zero a cinco anos. Realidade de todos os municípios que fizeram parte da amostra da pesquisa, sendo possível reconhecer essa precariedade referenciada nas falas das profissionais:

(...) a gente sabe que a lei prevê educação pra todos né independente de acesso integral, então, pra todo mundo, mas o município ainda não dá conta disso(...) é um decreto que prevê a prioridade mas a gente sabe que o atendimento é pra todo mundo né,

então esse trabalho eu não gosto de fazer assim, mas eu tenho que fazer então eu faço avaliação(...) então é esse respaldo que a secretaria quer né, que tem uma equipe trabalhando e por isso que uns são priorizados ou não, mas além das Escolas Municipais da Educação Infantil, a gente tem a compra de vagas então a tendência é que esse ano a gente consiga atender todo mundo que tá inscrito. Mas ainda não se atende (AS. 1, 2012).

(...) no ensino fundamental, eu diria, que a gente não tem problema de ajustamento de vagas, sempre se consegue ajustar, mas educação infantil seria o nosso estrangulamento, a demanda é sempre superior, (...) a gente tem muitas creches conveniadas e a educação infantil é uma demanda muito grande, sempre esta faltando, por conta mesmo da distribuição da população que a gente tem, são famílias numerosas, (...)(AS.12, 2012).

(...) a gente estava discutindo a educação, principalmente hoje a educação infantil que ainda é insuficiente, não sei se algum dia vai ser suficiente pra atender toda a demanda né, (...) mas, por exemplo, uma questão de critérios de inclusão, quem são essas crianças que tem esse acesso, isso a rede discute né e as escolas infantis não estão lá nessa discussão, elas estão alienadas desse processo, (...)(AS.10, 2012).

Podemos inferir que a falta de acesso à Educação Infantil pode estar ligada especificamente a dois fatores: o primeiro diz respeito a história sobre a infância, a maneira como os adultos se relacionavam com o mundo infantil. As primeiras instituições criadas para atender crianças pequenas eram ligadas a entidades religiosas e por consequência assistenciais que visavam amparar os menores abandonados e órfãos, substituindo a ação da família. Com a evolução e estudos apontando a primeira infância como importante período da vida para o desenvolvimento humano e o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos e a garantia de espaços educativos adequados a especificidades de sua faixa etária, lentamente passou-se a entender e trabalhar estes espaços como sendo educativos, desvinculando-os das políticas de assistência social e de saúde. O segundo fator expressa a precarização das políticas públicas na sociedade brasileira, não só da política de educação, pois quando o país caminhava para a consolidação de um Estado de Bem-Estar Social – através da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), também conhecida por Constituição Cidadã – juntamente a este quadro avistamos a implantação do modelo neoliberal no Brasil a partir dos anos 90.

Baseado nisso, paralelo à tentativa de implantação dos direitos humanos expressos na CF/1988, havia a influência neoliberal que fortalecia o assistencialismo no trato da Questão Social, tratando direitos adquiridos como ações de ajuda e favor. A cultura clientelista brasileira no trato da Questão Social não foi rompida pela visão de cidadania expressa na CF/1988, tendo em vista o ideário neoliberal que despolitiza a Questão Social e estimula ações voltadas para a solidariedade social, devendo a sociedade como um todo “assistir aos pobres necessitados” através da ajuda e não como forma de garantia de direitos. É o Estado compartilhando o seu dever de gestor das políticas sociais, destituindo o caráter público dos direitos. De acordo com Simionatto e Luza:

A reconfiguração do Estado e da sociedade civil, na esteira dos pressupostos da Terceira Via, vem, de FHC e Lula, permeando a realidade brasileira num processo acelerado de contrarreformas, especialmente no campo das políticas sociais, em que o empresariamento e a refilantropização passaram a delinear as formas de enfrentamento da questão social com políticas de privatização, terceirização, parcerias público-privado e fundações, práticas entranhadas na atual conjuntura, nas diferentes esferas de governo, especialmente no aspecto municipal. (SIMIONATTO; LUZA, 2011, p.216).

Todavia, esta é a resposta à Questão Social sob a lógica neoliberal que faz surgir uma comoção social de auto-ajuda, de solidariedade da sociedade civil que estrategicamente deve passar de local da luta de classes, para a gestão das expressões da Questão Social num espírito fraterno e de ajuda mútua, atuando de forma clientelista naquilo que é de competência do Estado atuar na perspectiva de direitos. Outro aspecto de extrema importância e que necessitamos estar em constante vigília é a resposta à Questão Social sob a ótica de culpabilização dos sujeitos, ou seja, os sujeitos são responsáveis pela sua condição social, no caso da Educação Infantil, o estado não vai conseguir universalizar este acesso, visto que as famílias são extensas, como expresso na fala da AS.12, tendo mais de uma criança a ser atendida pela Educação Infantil, como se o planejamento familiar não fosse também uma demanda a ser trabalhada pelas políticas públicas.

Como nos coloca Iamamoto:

Dessa maneira, as respostas à questão social passam a ser canalizadas para os mecanismos reguladores do mercado e para as organizações privadas, as quais partilham com o estado a implementação de programas focalizados e descentralizados de “combate à pobreza e à exclusão social.” (IAMAMOTO, 2001, p.10).

Firmando-se nisso, emerge no contexto nacional a implantação de políticas sociais com características descentralizadoras, assim como referido anteriormente sobre a Política de Educação a partir da aprovação da LDB, ou seja, passam a ser administradas pelos Estados da Federação e Municípios, não mais sendo possível a centralização da administração de tais políticas. A partir disso avistamos a municipalização das políticas públicas. Outra característica das políticas sociais sob a influência neoliberal é a possibilidade que o Estado possui de financiar entidades não governamentais para o atendimento das demandas, principalmente, de saúde, educação e assistência social. Neste contexto, nasce o chamado Terceiro Setor como estratégia do Estado neoliberal para o atendimento das políticas sociais.

De acordo com Barroco:

Assim ao mesmo tempo em que ocorre as privatizações e a desresponsabilização do Estado com as políticas públicas, vão surgindo, gradativamente, propostas e programas governamentais pautados em apelos ético-morais; trata-se de envolver a sociedade civil, em nome da ‘solidariedade’ e da ‘responsabilidade social’, no enfrentamento das sequelas de ‘questão social’, estratégia que permite a modernização de práticas filantrópicas e a desmobilização da sociedade civil, que passa a ser situada num ‘terceiro setor’, cuja lógica de funcionamento não seria nem a do mercado nem a do Estado, mas o da solidariedade. (BARROCO, 2008, p.179).

Desse modo ocorre com a oferta da Educação Infantil: os chamados conveniamentos de instituições privadas (filantrópicas, confessionais, sem fins lucrativos) com o poder público municipal para o atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade. Ou seja, há a chamada terceirização pelo poder público para a garantia de direitos. Como podemos visualizar na tabela 04:

Municípios	Alunos da Educação Infantil em Instituições Conveniadas				
	Creche Tempo Integral	Creche Tempo Parcial	Pré-Escola Integral	Pré-Escola Parcial	Total
Porto Alegre	6819	314	5411	1385	13929
Novo Hamburgo	217	57	31	218	523
Gravataí	427	000	744	155	1325
Parobé	000	000	000	000	000
Esteio	209	000	115	000	324

Tabela 04 – Número de vagas terceirizadas da Educação Infantil
Fonte: MEC - FNDE/FUNDEB. Acesso em 06/12/2012.

Através da tabela 04, percebemos que apenas um município, até o presente momento, não dispõe de vagas terceirizadas, via instituições conveniadas, levando-nos a inferir que atende em sua totalidade, com vagas públicas as crianças, cujas famílias buscam por vaga nesta etapa da Educação Básica. Os demais municípios realizam conveniamentos, ou seja, compram vagas privadas para o atendimento do que deveria ser um direito a ser atendido pelo poder público. Os municípios de Porto Alegre e Gravataí apresentam-se como os que mais compram vagas em instituições privadas, tendo Porto Alegre um número expressivo de atendimentos terceirizados, chegando a 13. 929 crianças, mais que o dobro de matrículas em escolas públicas, conforme dados do MEC referente ao ano de 2012.

Enquanto os direitos sociais são fruto de lutas sociais e negociações com o bloco do poder para o seu reconhecimento legal, a compra e venda de serviços no atendimento a necessidade sociais de educação, saúde, habitação, assistência social, etc. pertencem a outro domínio – o do mercado –, mediação necessária à realização

do valor e eventualmente da mais valia decorrente da industrialização dos serviços (IAMAMOTO, 2004, p. 33).

Os recursos para a contratação de tais serviços são provenientes do FUNDEB que, assim como para as vagas públicas, utiliza o número de alunos informados no censo escolar do ano anterior para o repasse de verbas do ano vigente, assim vale para as instituições devidamente cadastradas como conveniadas das respectivas redes. Podemos destacar que o atendimento a esta etapa da Educação Básica, assim como a Educação Superior, expressam um desafio a ser enfrentado pelo estado na garantia destes direitos. Trata-se de uma oferta que historicamente foi negada, dentre outros aspectos, pela questão cultural do país, apresentando muita defasagem entre a oferta e a demanda a ser atendida.

Municípios	Alunos da Educação Infantil e População de zero a cinco anos				
	Alunos Escolas Municipais	Alunos Instituições Conveniadas	Total Alunos atendidos	População de zero a cinco anos	Defasagem
Porto Alegre	5603	13929	19532	101852	82.320
Novo Hamburgo	4687	523	5210	20969	15.759
Gravataí	1415	1325	2740	24076	21.336
Parobé	1638	000	1638	4833	3.195
Esteio	1618	324	1942	6409	4.467

Tabela 05 – Relação da Oferta de Vagas e da População de zero a cinco anos

Fonte: MEC – Dados Censo Escolar 2012/INEP; FNDE e Plano Nacional de Educação 2001/2011. Acesso em 06/12/2012.

A construção da tabela 05 foi com base nos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, sendo que o número da população de zero a cinco

anos são dados de 2010, ano do último Censo do IBGE, os quais foram usados em material do governo federal, para projeção das vagas a serem direcionadas para crianças até o ano de 2011 (ano final da vigência do Plano Nacional de Educação anterior), de acordo com as metas estabelecidas. No entanto, a projeção da defasagem entre oferta e demanda é realizada através da diferença entre crianças atendidas (vagas) e total da população de zero a cinco anos.

Entretanto, deste universo da população infantil não podemos desconsiderar que existem crianças cujas matrículas são realizadas em escolas da rede privada/particular. Tais dados, não mapeados pelo referido estudo, visto que o foco é chamar atenção para a defasagem de matrículas nesta etapa da Educação Básica, tendo em vista a carência de vagas públicas. Essa realidade resulta no conveniamento com instituições privadas (confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos) e na necessidade de processos de seletividade para acesso nesta etapa, na maioria dos municípios em questão, aspecto que será abordado no capítulo referente ao trabalho do Assistente Social na Política Pública de Educação Básica na RMPA.

O empenho do governo brasileiro, nas ações que culminarão na ampliação da oferta da política de educação, também contribui para a movimentação da economia, visto que a educação, além da manutenção do *status quo* passa, também, a estar a serviço da classe dominante na medida em que torna-se um negócio altamente lucrativo para o capitalismo através da mercantilização da educação em todos os seus níveis e modalidades. Para Mézáros:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

A mercantilização da educação, a partir da década de 90, faz emergir mais uma contradição expressa na gestão da política de educação, pois ao mesmo tempo em que o estado terceiriza a oferta de vagas, ele também garante o acesso da população que, historicamente, teve esse direito negado, tendo o dever de supervisionar esse atendimento, buscando qualificar os espaços e o cumprimento legal. Por outro lado, ao mesmo tempo em que reconhecemos este atendimento, devemos problematizar e buscar estratégias para o fortalecimento do estado, enquanto provedor da educação pública e de qualidade social. Tomando como referência as palavras de Frigotto (2000, p.192), entendemos que: “Para que o direito à educação e outros direitos como a saúde, moradia, transporte e emprego sejam garantidos, o tamanho do Estado tem que, pelo menos, dobrar”.

O Plano Nacional de Educação que, como mencionado anteriormente, encontra-se como projeto de lei a ser aprovado, traz estratégias específicas ligadas a meta 04 de universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, acesso este já referenciado pelas Declarações Internacionais e ratificado pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007). A LDB no Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo V – Da Educação Especial, expressam que a educação escolar de pessoas com deficiência ocorrerá preferencialmente em escolas da rede regular, tendo os alunos com deficiência o direito ao Atendimento Educacional Especializado. O plano traz também uma ação interministerial, quando expressa como estratégia o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola dos alunos com deficiência que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) previsto na Lei Orgânica de Assistência Social/LOAS (BRASIL, 1993). Tal ação, expressa à busca ativa da população em idade escolar, com ou sem deficiência, contemplada pelo plano através de ações para a garantia do acesso e permanência de alunos

beneficiários pelo BPC e também pelo Programa Bolsa Família, tendo este último, como uma de suas condicionalidades a frequência escolar (BRASIL, 2004).

Outra meta expressa no plano é a meta 07, que prevê a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), implantado a partir do Programa de Desenvolvimento da Educação (2007). O IDEB é o indicador utilizado pelo MEC para a concessão de alguns programas do governo federal aos estados e municípios, ou seja, são selecionadas escolas para alocação de recursos para o Programa Mais Educação, por exemplo, cujo IDEB tenha ficado abaixo da meta estipulada. A projeção do governo é atingir até 2021 a média de 6,0 (média dos países de capitalismo central). Contudo, as estratégias previstas no plano contemplam ações para o acesso, permanência e desenvolvimento do processo de aprendizagem, além de incentivar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Com relação a este último aspecto, o Plano dispõe de 05 metas específicas sobre a valorização profissional. As metas de número 15 até a 19 versam sobre o incentivo a formação continuada, sendo que a meta 15 expõe que todos os professores de educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Se por um lado, as ações empenhadas para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil beneficiarão a população que terá acesso à escola e à programas que buscam a manutenção e o desenvolvimento da educação, por outro, tais ações estão vinculadas as exigências dos organismos multilaterais em elevar os índices da educação. Educação esta que contribui para a manutenção do sistema econômico vigente em escala mundial, fazendo parte de uma realidade que expressa mais uma contradição presente na gestão da política de educação no Brasil.

Destacam-se, a seguir, os dados divulgados pelo IDEB referentes ao ano de 2011 do Brasil, do Rio Grande do Sul e dos municípios que participaram da amostra da pesquisa:

Modalidade	Rio Grande do Sul			Brasil		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Educação Pública/Municipal nos Anos Iniciais	*4,5	*4,7	*5,1	*4,0	*4,4	*4,7
Educação Privada nos Anos Iniciais	*6,1	*6,4	*6,7	*6,0	*6,4	6,5
Educação Pública/Municipal nos Anos Finais	*3,7	*3,9	3,9	*3,4	*3,6	*3,8
Educação Privada nos Anos Finais	5,7	5,8	6,1	*5,8	5,9	6,0

Tabela 06 – IDEB do Brasil e do Rio Grande do Sul.

Fonte: Dados coletados no INEP/MEC (2012). *Atingiu as metas previstas para o ano.

Município	Anos Iniciais/ Rede Municipal			Anos Finais/Rede Municipal		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Esteio	*4,6	4,6	5,0	*3,9	3,7	*4,1
Gravataí	*4,4	*4,5	*5,0	*3,6	*3,7	3,7
Novo Hamburgo	*4,8	*4,8	*5,4	*3,8	*3,9	*4,6
Parobé	*4,7	*5,1	*5,3	*3,8	*4,3	*4,5
Porto Alegre	*3,9	*4,1	4,4	*3,3	*3,6	3,6

Tabela 07 – IDEB dos municípios da amostra da pesquisa

Fonte: INEP/MEC (2012). *Atingiu as metas previstas para o ano.

A média nacional geral (escolas públicas e privadas) do IDEB no ano de 2011 dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi de 5,0, superando a meta projetada, passando dos 4,6 de 2009. Já nos anos finais do Ensino Fundamental a média nacional geral em 2011 é de 4,1, índice que também supera a meta projetada. Como falado anteriormente, projeta-se uma elevação gradativamente deste índice até 2021, cuja meta é 6,0. Ao observarmos a tabela 06, percebemos que o IDEB das escolas da rede privada é maior do que

da rede pública municipal, em nível nacional, como estadual. Tendo, inclusive, a rede privada o alcance da média nacional geral desejada até 2021.

Podemos inferir a partir deste dado quantitativo que se apresenta, em nível nacional, que a qualidade da educação da rede privada é superior a da rede pública. Por outro lado, devemos problematizar os indicadores utilizados pelo IDEB que não leva em consideração a desigualdade social dos alunos estudantes da rede pública em relação aos da rede privada, deixando-a à margem de importantes discussões sobre os fatores desta desigualdade (que se expressa na educação como forma de fracasso escolar) e suas formas de enfrentamento. O aluno da rede privada, pelo contexto social que vivencia, tem acesso a outras ferramentas, como por exemplo, as tecnologias da informação, o que faz com que o conhecimento formal avaliado pelo IDEB seja proporcionado em outros espaços sociais, além do espaço formal que é a escola. Para Frigotto:

Uma vez mais a ideia de uma avaliação rigorosa efetivada por instituições de elevada capacidade técnica, em todos os níveis de ensino, revela, ao mesmo tempo, uma concepção tecnocrática de avaliação e uma visão reducionista das diversas e complexas determinações que estão na base do fracasso escolar. (FRIGOTTO, 2000, p.164).

O aluno da rede pública, que vivencia diferentes expressões da Questão Social, na sua maioria o trabalho infantil, tem seu processo educativo desenvolvido a partir de vivências práticas (como o manuseio de dinheiro, compra e venda de mercadorias), mas que em muitos casos não é relacionado pelo professor, ao desenvolver um conteúdo formal da matemática, por exemplo. São realidades tanto do aluno da escola pública, quanto da escola privada que potencializam a construção de diferentes conhecimentos, mas as metodologias ainda utilizadas não levam em consideração a realidade concreta destes alunos, fazendo com que o aluno da escola pública se afaste cada vez mais do mundo do conhecimento formal. Realidade que é fruto da concepção de construção de conhecimento, da relação entre sujeito e objeto, fortemente influenciada pela Teoria Positivista, como mencionado no capítulo dois.

Com relação à tabela 07 percebemos que os municípios de Novo Hamburgo e Parobé possuem o maior índice do IDEB entre os municípios que participaram da amostra. A capital do estado do Rio Grande do Sul aparece com os menores índices. Podemos observar que há um crescimento gradativo do IDEB na maioria dos participantes, outros mantêm-se com o mesmo índice do ano anterior, como é o caso de Gravataí e Porto Alegre nos anos finais do Ensino Fundamental. Para o cálculo de tal índice é levado em consideração as taxas de aprovação informados no censo escolar e o desempenho dos alunos em avaliações do INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira).

Ao analisarmos a gestão da política de educação podemos observar que todos os programas e ações do governo federal culminam para a ampliação do acesso à Educação Básica, bem como para a permanência dos alunos e sua aprovação, aspectos fundamentais para o aumento do IDEB, indicador que demonstra o desempenho do Brasil nos compromissos firmados a partir da adesão aos documentos internacionais que regem a educação em escala mundial. Num primeiro momento, destaca-se o significativo avanço que tal universalização do acesso representa na Política Pública de Educação Básica, mas esta análise precisa transpor a garantia deste direito e discutir criticamente sobre em que condições concretas a educação formal se processa na realidade social e sobre a qualidade social da mesma.

Entendendo que a educação formal constitui-se como um dos mecanismos ideológicos do Estado burguês, servindo para sua reprodução, mas contraditoriamente, este mesmo mecanismo moralizante que serve à lógica capitalista, também promove a produção de cultura e de práticas de enfrentamento e resistência. Para tanto, destacamos tal política como *lócus* privilegiado para o trabalho profissional, tendo em vista o ideal transformador que a educação possui por trabalhar com a formação humana. Entretanto, fez-se necessário a discussão sobre esta política pública que, como todas as

outras, é permeada de contradições, de avanços e retrocessos devido ao movimento do próprio sistema capitalista, mas contempla um conjunto de particularidades em sua operacionalização, o que irá requisitar do profissional um conjunto de conhecimentos nesta área.

4 A EDUCAÇÃO COMO *LÓCUS* DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL

Após discutirmos no capítulo anterior sobre a Política Pública de Educação Básica no Brasil, no presente capítulo iremos refletir sobre como o profissional insere-se neste emergente espaço e como este *lócus* está sendo debatido pelos assistentes sociais, tendo em vista a mobilização da categoria profissional para institucionalização da educação enquanto espaço ocupacional.

4.1 A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Apesar dos dados da realidade nos mostrar que a inserção do assistente social ainda é pouco expressiva – visto que dos trinta e dois municípios da região metropolitana de Porto Alegre apenas sete possuem este profissional atuando junto a órgãos públicos ligados diretamente à Política de Educação Básica – a atuação deste profissional na área da educação data desde 1930 no Brasil (CFESS, 2011).

Contudo, o Serviço Social na Educação de acordo com Amaro (2011) existe no Estado do Rio Grande do Sul desde 1946, através do Decreto de número 1394, que instituiu o serviço de assistência ao escolar na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado. Entretanto na década de 90 há mudanças na organização do trabalho e as equipes que contavam com o trabalho do Assistente Social passam a ser denominadas de *equipe de saúde escolar*, passando a vincular-se a Secretaria de Saúde do Estado (AMARO, 2011). Segundo Almeida:

(...) a inserção do Assistente Social na área da Educação não se constitui em um fenômeno recente, sua origem remonta aos anos iniciais da profissão em sua atuação marcadamente voltada para o exercício do controle social sobre a família proletária e em relação aos processos de socialização e educação da classe trabalhadora,

durante o ciclo de expansão capitalista experimentando no período varguista. (ALMEIDA, 2007, p.06).

Ao longo dos anos, podemos destacar, apesar de ainda ser pouco expressivo, o aumento gradativo da presença do assistente social na educação, visto a apresentação de trabalhos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais (CBAS). A partir de 2001, o X CBAS irá dispor de um eixo específico sobre o Serviço Social na Educação, sendo apresentado em torno de 23 trabalhos com ênfase na reflexão sobre a educação como *lócus* de trabalho do assistente social. A maioria dos trabalhos apresentados eram provenientes de relatórios de pesquisa de cursos de mestrado e doutorado, bem como relato de experiências de atividades de extensão acadêmica. Os trabalhos advindos especificamente da experiência profissional, enquanto assistente social atuante na Política de Educação, diziam respeito a inserção do assistente social em Secretarias Municipais de Educação e em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No ano de 2001 também foi formado pelo conjunto CFESS/CRESS um grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação que foi responsável pela construção do primeiro material, intitulado, Serviço Social na Educação, trazendo para discussão a função social da escola, a contribuição do Serviço Social para a garantia do direito à educação e a escola como uma instância de atuação do Assistente Social (CFESS, 2001). O referido material, o CFESS (2001, p. 13), expressa as seguintes funções do profissional que atuar na escola: pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar; elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar; participação em equipe multidisciplinar para elaboração de programas que previnam a violência, o uso de drogas; articulação com demais instituições para encaminhamento dos pais para atendimento de suas necessidades; realização de visitas sociais, dentre outras. No mesmo documento em que o CFESS expressa tais funções, discorre também sobre as demandas a serem atendidas pelo profissional (2001, p.22) tais como: baixo rendimento escolar, a evasão, o desinteresse

pelo aprendizado, os problemas com disciplina, bem como a insubordinação aos limites e/ou regra escolar.

O profissional que trabalha na Política Pública de Educação Básica se não perceber a mesma enquanto *lócus* repleto de possibilidades e contradições desenvolverá sua ação de forma a atender exclusivamente as demandas, expressas no documento do CFESS (2001), de forma imediata e pontual, atuando na perspectiva de ajustamento social e com um enfoque “policial”, haja vista as demandas citadas anteriormente, como por exemplo, insubordinação aos limites e problemas de disciplina. Sendo o assistente social acionado para restabelecer a ordem necessária para o bom funcionamento da escola. A partir desta perspectiva de trabalho, influenciada pela matriz positivista, o profissional contribui para que a escola legitime a sua função social, de produção e reprodução da sociabilidade burguesa, assim como exposto no capítulo anterior.

Entretanto, nos últimos três anos é que podemos destacar uma efetiva discussão e um amadurecimento em torno do Serviço Social na Educação em nível nacional, introduzida durante a gestão CFESS/CRESS 2008/2011, período em que foi efetivado o Grupo de Trabalho Serviço Social na Educação e iniciado um estudo sobre os municípios e estados que possuem legislação sobre a inserção do Serviço Social na Educação. Neste período também foi possível a alteração, por meio das reivindicações da categoria, do texto do Projeto de Lei (PL 60/2007) no qual constava a confusão entre Serviço Social e Assistência Social, sendo substituído o termo da inserção de profissionais da Assistência Social, por profissionais da área do Serviço Social.

Ao analisarmos as produções da categoria profissional, apresentadas no X CBAS, primeiro Congresso em que a educação ganhou um eixo específico e com o XIII CBAS, último Congresso ocorrido em 2010, podemos identificar a apresentação de aproximadamente quarenta trabalhos que versam sobre a educação, representando um aumento significativo em relação ao X CBAS. De

acordo com os quarenta estudos apresentados, das diferentes regiões do Brasil, é possível elencar que o trabalho do assistente social na Política Pública de Educação Básica caracteriza-se pela inserção dos mesmos em Secretarias Municipais de Educação (órgão gestor da política), em escolas municipais de Educação Infantil (primeiros profissionais eram ligados a Política de Assistência Social, na qual a educação infantil era vinculada, passando a constituir a primeira etapa da Educação Básica a partir da atual LDB), em escolas privadas de Educação Básica (atuando basicamente na avaliação socioeconômica para concessão de bolsas de estudos), em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e em Instituições de Educação Superior (em ações de assistência estudantil) e na modalidade de Educação Especial. De acordo com Witiuk e Canteiro:

No ensino fundamental a inserção do assistente social se configura de forma diferenciada nas diversas regiões do Brasil. Em alguns Estados e ou municípios a inserção é significativa na esfera pública e outros somente se concretiza nas instituições privadas. Destacam-se ainda experiências significativas do Serviço Social na educação especial, fazendo parte de equipes multidisciplinares, exemplificando a contribuição que este profissional pode oferecer no que tange a esta modalidade de ensino. No ensino superior identifica-se a presença do Assistente Social tanto nas instituições públicas quanto privadas, em serviços de atendimento ao estudante (WITIUK; CANTEIRO 2008, p.06).

No ano de 2011, o CFESS lança um material intitulado de Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação, material que traz o levantamento de dados coletados no ano de 2010 em todo o Brasil sobre as práticas profissionais existentes nesta área de atuação profissional. Todas as regiões participaram da coleta de dados coletados pelos respectivos CRESS. Na região sul, apenas o Rio Grande do Sul não enviou os dados. Através deste levantamento, com base no universo da amostra (total de cento e dezesseis fichas que retornaram para o Grupo de Trabalho/GT de Educação) identifica-se que a maioria das profissionais atuam na Educação Básica (dezessete na Educação Infantil, quarenta e cinco no Ensino Fundamental e quatro no Ensino Médio, totalizando sessenta e seis profissionais), sendo o restante distribuído da seguinte forma: na modalidade da Educação Especial, seis; na educação de

Jovens e Adultos, seis; na Educação Profissional e Tecnológica, vinte e seis; na Educação Superior, onze e na Educação Indígena, um. (CFESS, 2011).

Ao analisarmos os materiais produzidos pelo CFESS, para subsidiar a categoria profissional, avistamos um salto qualitativo do material divulgado em 2011, em relação ao primeiro material produzido em 2001. O primeiro nos leva a refletir sobre o conjunto de ações presentes no trabalho profissional com forte ênfase no eixo de acesso e permanência trazidos pela política, sendo a inserção do Assistente Social necessária neste espaço ocupacional para intervir com os problemas sociais que dificultam a permanência na escola, tendo a ação profissional como um dos produtos a frequência escolar “Garantindo assim o desenvolvimento dos sujeitos, bem como seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, 1988, artigo 205), sendo, com isso, o direito à educação garantido. Nesta perspectiva o profissional parece não discutir sobre a qualidade social que este direito é viabilizado, sobre as condições que a política de educação é operacionalizada na realidade do capital global. Logo, podemos inferir que as contradições presentes nesta política não aparecem, visto as respostas imediatas no atendimento às demandas, acentuadas pela focalização das políticas sociais.

Com relação ao último material elaborado pelo CFESS (2011), podemos identificar um significativo avanço nas discussões acerca do Serviço Social na educação e a preocupação em discorrer sobre a mesma, enquanto política pública, assim como as demais, permeada por contradições e fortemente influenciada pelos organismos multilaterais, como abordamos no capítulo três. O material traz a política de educação como *lócus* do trabalho profissional, ampliando o debate da atividade profissional no âmbito desta política pública, sendo o assistente social desafiado a intervir criticamente na mesma. O citado material traz também a necessidade de a categoria possuir uma concepção de educação coerente com o projeto profissional e comprometida com uma educação emancipadora (CFESS, 2011).

Deste modo, pensar a inserção dos assistentes sociais na área de educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital (CFESS, 2011, p. 25).

Os dados levantados pelo CFESS (2011) apontam que não há um consenso em torno da concepção de educação que orienta o trabalho profissional. Dado este, também identificado através da pesquisa de mestrado, demonstrando que a categoria não possui uma única concepção de educação, sendo que a maioria dos dados apontam para uma concepção ligada aos preceitos da LDB (1996), ou seja, aos eixos de acesso e permanência. Destacamos a necessidade de a categoria profissional discutir sobre que concepção de educação baliza a atividade profissional, sendo a mesma parte constitutiva da dimensão ético-política do trabalho profissional, devendo ultrapassar a visão de educação ligada estritamente ao aporte legal.

O material elaborado pelo CFESS (2011), o qual traz elementos para o debate sobre o Serviço Social na educação, serviu como base para as discussões de encontros que ocorreram nas diferentes regiões do país, no ano de 2012, culminando no primeiro Seminário Nacional sobre o Serviço Social na Educação, no mês de junho, em Maceió. Este encontro representa para a categoria um importante avanço, visto que se fortalecem as discussões acerca da educação, enquanto espaço de atuação do assistente social e aprofunda as discussões sobre essa política pública.

Como relatado no capítulo dois, a pesquisa de mestrado deu-se na RMPA e através da mesma podemos identificar a partir dos dados coletados a predominância do sexo feminino entre as profissionais, fator característico da profissão desde sua origem.

A condição feminina é um dos selos da identidade desse profissional, o que não implica desconhecer o contingente masculino de

assistentes sociais, com representação nitidamente minoritária no conjunto da categoria profissional no país (IAMAMOTO, 1999, p.104).

Logo, a amostra da pesquisa conta com doze profissionais do sexo feminino. Em relação a faixa etária das profissionais, quatro têm entre vinte e cinco e trinta e cinco anos; quatro entre trinta e seis e quarenta e seis anos e quatro entre quarenta e sete e cinquenta anos. Todas as profissionais residem na região metropolitana de Porto Alegre. Com relação à vinculação ao espaço de trabalho, destaca-se que todas as assistentes sociais são concursadas. Destas, sete ingressaram em 2011, sendo que quatro profissionais são do mesmo espaço ocupacional, ou seja, iniciaram praticamente na mesma época no referido espaço. Das doze assistentes sociais, duas ingressaram em 2010, sendo uma dessas, a primeira assistente social do espaço onde atua. Temos duas profissionais que ingressaram em 2003 e uma assistente social, em 1997, caracterizando ser a profissional que atua a mais tempo, das pesquisadas, na Política Pública de Educação.

As quatro assistentes sociais que ingressaram em 2011, como já relatado, atuam no mesmo espaço de trabalho, mas antes do ingresso das mesmas a instituição já havia disposto do trabalho de outros profissionais do Serviço Social, embora as profissionais atuais não tenham registros do trabalho realizado anteriormente.

(...) eles dizem que em uma época existiu um psicólogo, uma assistente social e outros professores e eles faziam as assessorias das escolas, eles trabalhavam dentro daquele grupo, cada grupo por sua região, tinha uma assistente social, mas ninguém sabe dizer quando que foi isso, quando isso aconteceu, então a gente fica sem histórico porque não tem nada registrado, hoje a gente não tem nada de registro das coisas que aconteciam anteriormente né (AS.9, 2012).

Dos cinco municípios da amostra, dois possuem a inserção dos assistentes sociais, que participaram da pesquisa, há aproximadamente dez anos. Nos demais municípios, o espaço ocupacional conta com o trabalho profissional do assistente social há menos de vinte e quatro meses. O que resulta ainda na elaboração do planejamento do Serviço Social, no que diz

respeito às atribuições e as áreas de atuação profissional na instituição: “(...) *não terminamos ainda nosso projeto, a gente ainda ta meio na fase de terminar a elaboração dele (...) que explica todos os objetivos, o que é o Serviço Social na educação (...)*” (AS.9, 2012).

Podemos identificar que das assistentes sociais que fizeram parte da amostra da pesquisa, quatro têm como formação em Nível Médio o curso de Magistério e as demais, cursos de formação básica. No que diz respeito ao tempo de graduadas, cinco das doze profissionais concluíram a graduação nos anos 2000; seis na década de 90 e uma na década de 80. Todas realizaram a graduação na modalidade presencial; cinco delas possuem pós-graduação/lato senso; três estão cursando pós-graduação/lato senso.

Com relação à formação continuada, oito profissionais já realizaram cursos de extensão nas áreas da educação, da criança e do adolescente, dos direitos humanos e sobre as Políticas Sociais. Todas as profissionais destacam a participação em seminários, oficinas, dentre outros. Foi identificado que do total da amostra da pesquisa, quatro profissionais já participaram de grupos de pesquisa nas áreas da criança e do adolescente; na área da saúde e da dependência química.

Percebemos com relação à experiência profissional das doze pesquisadas que três possuem como experiência profissional a Política de Educação; três possuem experiência além da educação na Política de Assistência Social; uma na Política de Saúde; duas nas Políticas de Assistência Social e Saúde e três nas Políticas de Assistência Social e Habitação, além da atuação na educação. Observa-se que a maioria das profissionais, num total de oito, das doze assistentes sociais, já teve atuação na Política de Assistência Social, política pública de maior concentração do trabalho profissional no Serviço Social.

Com relação aos cargos, todas são concursadas para a respectiva área, Serviço Social, com exceção de uma profissional, cujo cargo do concurso é professora, estando à mesma em desvio de função, como assistente social. Das doze profissionais, onze exercem a função de assistente social e uma além de assistente social, exerce a função de coordenadora do grupo de trabalho, do qual o Serviço Social faz parte. Podemos perceber que as assistentes sociais se inserem na educação através de concurso público, tendo seus direitos trabalhistas resguardados, realidade cada vez mais difícil, uma vez que avistamos no mercado de trabalho a precarização e a flexibilização dos direitos trabalhistas, visto o aumento de contratação dos profissionais via terceirização. Para Yamamoto:

A condição assalariada – seja como funcionário público ou assalariado de empregadores privados, empresariais ou não – envolve, necessariamente, a incorporação de parâmetros institucionais e trabalhistas que regulam as relações de trabalho, consubstanciadas no contrato de trabalho. Eles estabelecem as condições em que esse trabalho, se realiza: intensidade, jornada, salário, controle de trabalho, índices de produtividade e metas a serem cumpridas. Por outro lado, os organismos empregadores definem a particularização de funções e atribuições consoante a sua normatização institucional, que regula o trabalho coletivo. (...) e recortam as expressões da questão social que podem se tornar matéria da atividade profissional (IYAMAMOTO, 2008, p. 128).

A citação de Yamamoto nos leva a refletir sobre a relativa autonomia que o assistente social possui ao inserir-se em um dado espaço ocupacional, sendo um dos desafios profissionais, visto que o mesmo ao vender a sua força de trabalho, transforma o seu próprio trabalho como uma mercadoria, a ser manejada conforme o desejo dos donos dos meios de produção. Condição concreta que viola o direito do profissional no que diz respeito a sua ampla autonomia no exercício da profissão. No referido estudo, no qual o empregador é o Estado, e o espaço ocupacional é a política pública de educação, de acordo com o CFESS:

O/A profissional de Serviço Social nos últimos anos tem sido requisitado, entre outros motivos, para atuar em programas e projetos governamentais e não governamentais voltados para a garantia do

acesso e da permanência na educação escolarizada (CFESS, 2011, p.51).

A partir desta passagem percebemos que a profissão é acionada para dar conta das expressões da questão social que prejudicam o acesso e a permanência dos alunos nas unidades educativas, sendo requisitado como parte das estratégias de controle social do Estado (CFESS, 2011), tendo em vista a necessidade de universalização da educação, como um dos indicadores utilizados pelos Organismos Multilaterais, para a concessão de subsídios financeiros e para reprodução da força de trabalho. Neste terreno de tensões e de projetos sociais em disputa é que se institui o trabalho profissional.

Sintetiza as tensões entre o direcionamento, socialmente condicionado, que o assistente social pretende imprimir ao seu trabalho concreto condizente com um projeto profissional coletivo e as exigências que os empregadores impõem aos seus trabalhadores assalariados especializados (IAMAMOTO, 2008, p.128).

Se de um lado existe a tensão exposta na fala da autora – entre o projeto profissional e as requisições do mercado de trabalho –, de outro, existe a necessidade do profissional, neste caso a política de educação a analisar e conhecer criticamente a maneira que essa política é operacionalizada. É necessário saber o que regulamenta a gestão desta política, sobre a LDB/1996, sobre as metas e as estratégias do Plano Nacional de Educação em vigor, sobre os programas e projetos governamentais de acordo com os níveis e modalidades da educação, sobre os investimentos destinados a educação, sobre os acordos internacionais e suas metas. Demonstra-se com isso o conhecimento técnico sobre a gestão desta política e, com base nas necessidades diagnosticadas, através de indicadores, possa-se mediar a gestão desta política setorial, para além de indicadores quantitativos de universalização desta política – requisito para a concessão de subsídios internacionais –, para que, então, se possa trabalhar com base em indicadores que viabilizem a qualidade social da educação, enquanto direito social como estratégia de enfrentamento a focalização das políticas sociais.

Sua inserção deve expressar uma das estratégias de enfrentamento desta realidade na medida em que represente uma lógica mais ampla de organização do trabalho coletivo na esfera da política educacional, seja no interior das suas unidades educacionais, das unidades gerenciais ou em articulação com outras políticas setoriais (ALMEIDA, 2005, p.18).

Destaca-se como aspecto de extrema relevância para a efetivação do Projeto Profissional o espaço em que o Serviço Social se insere no organograma institucional. As assistentes sociais que participaram da pesquisa estão lotadas e atuam nas unidades gerenciais, ou seja, nas Secretarias Municipais de Educação, mas acabam por intervir no cotidiano das unidades educacionais, através da atividade profissional desenvolvida, como veremos no próximo capítulo.

Eu estou dentro da Central de Vagas (...), então a gente trabalha ali com o acesso, com o controle de vagas, o acesso, a gente tem Educação Infantil e Ensino Fundamental e eu estou dentro do Ensino Fundamental atendendo as questões de risco, de violação e na Educação Infantil com avaliação socioeconômica assim pro ingresso (AS. 01, 2012).

(...) mas as minhas ações elas além de estar na Central de Vagas eu trabalho junto com a Coordenação da Gestão Básica (...) como eu disse assim não tá separado, é tudo muito junto, então eu não sei te dizer sinceramente (...) Agora eu fiquei pensando nessa tua pergunta (AS.01, 2012).

Dentro do Departamento de Assistência Psicossocial, dentro da Diretoria de Educação (...) Entre a Diretoria e o Departamento tem as gerências (...) à nossa gerente compete o Ensino Fundamental (...) Eu acho que o departamento não tá assim muito bem (...) mas ele não está pensado dentro (...) a educação precisa, tem todo um movimento, mas na hora de realmente botar no organograma, bom, então ele tá dentro da onde né? Porque a gente tem a gerência da Educação Infantil, a gerência do Ensino Fundamental. É nós vamos pra todos né (AS. 02, 2012).

Então, o Departamento pertence à Secretaria Municipal de Educação, ao Serviço de Inclusão que o município estruturou (AS. 04, 2012).

O Núcleo de Políticas de Acessibilidade, neste Núcleo tem o Serviço Social e o responsável por ele é um assistente social (AS. 07, 2012).

A Assessoria Técnica e Articulação em Rede pertence ao Grupo de Apoio Político Pedagógico da Diretoria Pedagógica da Secretaria (AS.11, 2012).

Podemos perceber através das falas da AS. 01 e AS. 02 uma incerteza sobre o espaço do Serviço Social na instituição. Referem-se que o mesmo está ligado a um determinado grupo de trabalho, com determinadas atribuições e competências, mas o profissional de Serviço Social acaba por desenvolver outras ações que vão além das desenvolvidas pelo grupo de trabalho ao qual está vinculado. Destaca-se que esta situação precisa ser discutida no espaço ocupacional, pois as ações dos referidos profissionais possuem uma amplitude que carece ser levada em consideração pela instituição, ou, precisa ser delimitada, para que o profissional tenha claro as suas atribuições e atividade profissional. É importante destacar que esta medida não rejeitaria o movimento presente na dinâmica institucional, não engessando o trabalho profissional aos fluxos e organogramas, mas, por tal via, explicitaria o potencial que o trabalho profissional possui.

Esta realidade, de incertezas, quando ao espaço da profissão na dinâmica operacional da referida política, pode acabar por influenciar diretamente a percepção que os demais profissionais e os sujeitos da ação profissional possuem do assistente social, haja vista, as condições concretas de efetivação do trabalho profissional. Quando indagadas sobre a percepção dos demais sujeitos com relação ao Serviço Social as mesmas destacam que:

Mas muita gente não sabe que tem o assistente social dentro da secretaria de educação não (AS.1, 2012).

A gente enfrenta muito a questão que o assistente social está ali para ajudar (AS.01, 2012).

(...) acho que não existe uma clareza muitas vezes das nossas ações, em alguns momentos eu percebo que o Serviço Social é lembrado como importante para ajudar em determinada situação (...) (AS.3, 2012).

(...) esses dias ligou uma senhora perguntando que horas ela tinha que levar as crianças na assistência, mas que assistência? (...) daí tu tem que definir a Política de Assistência, Serviço Social, assistente social, então é muito forte a necessidade deste trabalho, tu tem que estar sempre fazendo ele (...) (AS.04, 2012).

(...) falta uma clareza do papel do Serviço Social na educação porque muitas demandas às vezes não são pra nós né (...) (AS.06,2012).

Acredito que tem uma questão cultural muito forte (...) a questão da assistência (...) e a assistência em ajudar ao pobre e aí tu olha o Serviço Social, manda para aquele grupo ali que eles vão o ajudar, isso ainda está muito forte nas pessoas, nas famílias e isso é uma questão cultural que não é do dia pra noite que a gente vai mudar (...) (AS.06, 2012).

(...) historicamente essa coisa do Serviço Social como tutela né, o assistencialismo, eu acho que tem alguns profissionais que ainda não tem muito claro isso, o trabalho do Serviço Social (...) então a gente tem que tá sempre delimitando (AS.12, 2012).

Através das falas das profissionais, podemos destacar três aspectos que incidem sobre a percepção do trabalho profissional: um relacionando o trabalho do assistente social com práticas de ajuda/assistencialismo, outra relacionando o trabalho do assistente social com a Política de Assistência Social e ambos expressando a falta de clareza com relação ao trabalho profissional. Como destaca a AS. 06 a questão cultural ainda incide sobre a atividade do profissional, visto o processo histórico que permeia o Serviço Social desde sua gênese ligada à perspectiva endogenista (MONTAÑO, 2009) que atribui a origem do Serviço Social à profissionalização e qualificação das práticas de ajuda e filantropia. Perspectiva ainda presente no interior da profissão, sendo manifestada pelas atividades profissionais vinculadas ao ajustamento social.

Com relação ao segundo aspecto elencado, relacionando o trabalho profissional à Política de Assistência, destacamos novamente a necessidade de recorrer ao processo histórico da profissão, tendo em vista que o surgimento do Serviço Social está estritamente ligado ao surgimento da questão social, necessitando de um profissional que intervisse diretamente nas sequelas das expressões da questão social por meio das políticas públicas. Sendo a Política Sócio-Assistencial, que é efetivada pelos serviços sociais (IAMAMOTO, 2004), responsável por atenuar os efeitos gerados pelo capital, legitimando-se a política de maior inserção profissional até os dias de hoje. Realidade que faz com que haja uma estreita relação entre Serviço Social e Assistência Social, propiciando que a população e, até mesmo, alguns profissionais relacionem uma categoria com a outra, havendo uma necessidade constante de explicar o que compete a cada uma delas, como mencionado pela AS. 04.

Tanto as visões ligadas às práticas de ajuda e relação entre o trabalho do assistente social e a Política de Assistência contribuem para que haja uma falta de clareza sobre o fazer profissional. Logo, estando vinculado a educação, não compete ao mesmo atuar de acordo com o que preconiza o SUAS e não sendo o mesmo um profissional da ajuda, surge a dúvida sobre qual o produto da atividade deste profissional.

Contudo, não se trata de uma resposta que possa ser dada de fora para dentro: ela também estará politicamente relacionada às atribuições, às proposições e aos resultados decorrentes de uma ação profissional concreta, construída na dinâmica da própria política educacional e de seus estabelecimentos (CFESS, 2011, p. 47).

No entanto, o assistente social, inserido na Política de Educação, desafia-se duplamente ao realizar a sua atividade profissional. Ao legitimar o projeto profissional, rompendo com visões equivocadas da profissão precisa ter claro suas atribuições e competências nesta política setorial que, como qualquer outra política, é permeada por contradições, expressando o tensionamento entre as lutas e movimentos sociais e os interesses do grande capital. Todavia, a Política de Educação é uma área ainda emergente para o trabalho, com poucos subsídios para orientar e qualificar a atividade profissional.

Apesar de não ser um espaço de trabalho novo, as produções teóricas na área e a inserção profissional não tem alcançado grande visibilidade e se manifestam de forma pulverizada, o que tem dificultado um debate de maior fôlego na categoria e a conformação de uma identidade e de um reconhecimento social da profissão na área (CFESS, 2011, p.58).

De acordo com lamamoto:

A história profissional nos mostra que o Serviço Social não se constitui como uma profissão que, predominantemente, evoque saber, dotada de ampla e fértil produção intelectual, tal como requerida nos ambientes de academia e das sociedades científicas internacionais. Os assistentes sociais no Brasil são “jovens intelectuais” quando comparados a outros ramos profissionais de

maior tradição e acervo no campo da produção acadêmica (IAMAMOTO, 1999, p. 106).

A partir da fala da autora, podemos compreender que, não apenas na educação, mas na profissão como um todo, ainda somos jovens intelectuais, não tendo um vasto campo na produção teórica. Fator que também está ligado ao processo histórico do Serviço Social, constituindo-se, enquanto profissão estritamente interventiva, importando saberes de outras áreas e não produzindo conhecimentos. O título de que os assistentes sociais são executores terminais das políticas públicas precisa se redimensionar, culminando na formação profissional que contribua para a formação de profissionais que percebam a necessidade de produzir conhecimento.

O que importa salientar é que o acompanhamento dos processos sociais e a pesquisa da realidade social passam a ser encaradas como componentes indissociáveis do exercício profissional, e não como atividades “complementares”, que podem ser eventualmente realizadas, quando se dispõe de tempo e condições favoráveis. Isso porque o conhecimento da realidade social sobre a qual irá incidir a ação transformadora do trabalho, segundo propósitos pré-estabelecidos, é pressuposto daquela ação, no sentido de tornar possível guiá-la na consecução das metas definidas (IAMAMOTO, 1999, p.101).

De acordo com os dados da pesquisa, os grupos ou as equipes interdisciplinares com as quais o assistente social trabalha, são coordenadas na sua maioria por profissionais da área da educação, apenas em um espaço ocupacional o grupo de trabalho é coordenado por uma assistente social. Essa situação também pode propiciar um estranhamento na realização da atividade profissional. Em alguns casos o assistente social é único na equipe, não tendo contato com a experiência profissional de outro profissional assistente social. Fator que pode acabar por fragilizar a inserção da profissão na educação, tendo em vista a falta de mapeamento dos profissionais que atuam nesta área, bem como, a ausência de espaços para a socialização de experiências e fortalecimento do profissional, pois apenas no ano de 2012, como relatado no início deste subcapítulo, é que ocorre seminários nesta área de atuação

profissional. Realidade que acaba por fragilizar as mobilizações da categoria pela luta de uma educação pública e de qualidade social.

Em contraponto, as falas das assistentes sociais anteriores sobre a percepção dos demais sujeitos frente ao trabalho profissional, destaca-se a fala da AS. 09, fazendo-nos refletir sobre as condições concretas de trabalho que favorecem a efetivação do trabalho profissional.

(...) mas não que a gente conseguiu ter ainda uma representatividade para eles assim, porque a gente tá se representando (...) fazendo representar nas escolas (...) agora que a gente está tendo visibilidade porque o número de profissionais cresceu, tá tendo repercussão no nosso trabalho dentro dos espaços, dentro dos setores da prefeitura, isso já chegou à promotoria, então já conhecem o nosso trabalho, sabem que tem profissionais do Serviço Social e da Psicologia trabalhando com as escolas, trabalhando em rede (AS.09, 2012).

Na fala em questão, podemos perceber que a profissional relaciona a visibilidade positiva do trabalho do Serviço Social na instituição com a ampliação de recursos humanos para o desenvolvimento do trabalho e para que este trabalho seja conhecido e tenha visibilidade. No entanto, as condições e as relações são elementos que também atravessam o processo de trabalho no qual o assistente social se insere na Política de Educação Básica. Significa dizer que a precarização das relações de trabalho distanciam a efetivação do projeto profissional do Serviço Social, visto as condições que este trabalho se efetiva, como expressam as falas a seguir:

O setor do Serviço Social dentro da Central de Vagas sou eu. Eu não tenho uma sala minha entende (...) pra eu fazer um atendimento eu tenho que reservar uma sala pra poder atender (AS.01, 2012).

Teve um dia que eu tive sete visitas pela manhã e eu disse: não, calma aí, não é assim, eu não tenho que dar conta de números, eu tenho que atender a família de uma maneira justa que é o direito dela (...) porque eu queria dar conta, tem muita visita atrasada, eu queria dar conta das visitas (AS.01, 2012)

Existe muitos sonhos ainda em torno do departamento, é tão gostoso falar sobre ele né, porque as vezes tu tá no dia a dia, tu liga o piloto automático, tu chega aqui, tu atende a situação, tu corre pra escola, tu volta e tu não tem tempo de falar da forma como está sendo discutido (AS.03, 2012)

As falas anteriores refletem as mudanças no mundo do trabalho que acabam por precarizar o desenvolvimento do próprio trabalho, haja vista, a necessidade de redução de custos com recursos humanos, com recursos materiais, dentre outros. Esses aspectos fragilizam e focalizam a operacionalização das políticas públicas, dentre elas a educação, refletindo não apenas na qualidade do serviço prestado à população, mas na alienação do próprio profissional, enquanto trabalhador que vivencia, no cotidiano, as tensões frutificadas desse trabalho assalariado e do seu compromisso ético-político. De acordo com Simionatto (2009, p.17): “As novas exigências do mercado de trabalho impõem ações e papéis profissionais cada vez mais multifacetados, voltados à eficiência técnica e a resolução imediata das problemáticas sociais”.

Contudo, a educação, enquanto política pública é permeada pelas contradições da sociedade capitalista, fortalecendo-se em passos lentos, enquanto espaço de atuação profissional, e que nos últimos anos, tendo em vista as constantes mobilizações e acompanhamento da tramitação do Projeto de Lei nº 060/2007 pelo conjunto CFESS/CRESS traz para o centro do debate este espaço ocupacional. Para tanto, se faz necessário discutirmos sobre os desafios e as possibilidades desencadeadas a partir da institucionalização da educação, enquanto *lócus* do trabalho profissional.

4.2 O PROJETO DE LEI Nº 060/2007: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Como falado anteriormente tramita na Câmara Federal o PL nº 060/2007 que se encontra, atualmente, em apreciação na Comissão de Educação e Cultura e, se aprovado, passará para a Comissão de Cidadania e Justiça, já sendo aprovado pela Comissão de Seguridade Social e Família na Câmara Federal dos Deputados. O referido Projeto de Lei decreta:

- Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. § 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. § 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

- Art. 2º Necessidades específicas de desenvolvimento por parte do educando serão atendidas pelas equipes multiprofissionais da escola e, quando necessário, em parceria com os profissionais do SUS.

- Art. 3º Os sistemas de ensino disporão de um ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições. Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Basicamente o projeto de lei aponta que as equipes multidisciplinares atuarão para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a comunidade escolar, através da gestão democrática. Cabe a esta equipe o atendimento aos alunos que apresentarem necessidades específicas de desenvolvimento, mas não se elenca que necessidades são essas, sendo quando necessário, estendido tal atendimento aos profissionais do SUS. O projeto de lei dispõe de maneira ampla o trabalho do assistente social e do psicólogo a ser institucionalizado na educação, não expressando de forma específica como se dará este trabalho. As atribuições desta equipe se resumem no atendimento de situações vivenciadas pelos alunos e que possam incidir de forma negativa no processo de aprendizagem. Pelo texto, podemos inferir que o foco de atuação recai sobre as situações demandadas pelos alunos trazendo o SUS como serviço parceiro neste atendimento, não mencionando as demais políticas setoriais. Logo, podemos problematizar que a ação do assistente social e psicólogo por si só é suficiente, visto concepção implícita no referido projeto de lei, o qual trazia na sua redação inicial,

profissionais da Assistência Social e da Psicologia, sendo solicitada alteração do texto pelo CFESS para profissionais do Serviço Social, substituindo o termo anterior.

Outro aspecto que merece destaque é o foco no aluno, não trazendo a necessidade de trabalhos com os demais sujeitos presentes na dinâmica desta política pública, focalizando o atendimento nos mesmos, sujeitos em desenvolvimento, que precisam permanecer na escola e aprender. Sendo tais profissionais, acionados para somar à equipe de profissionais que já atuam para a reprodução das relações sociais estabelecidas pela escola, com o intuito de fortalecer a função da mesma na sociedade capitalista, de instrução e controle da classe trabalhadora.

Entendendo a ESCOLA como um dos espaços de atuação do profissional, não podendo cair na armadilha que o trabalho do Assistente Social deve reduzir-se a fenômenos que recaíam sobre os discentes, os estudantes das escolas. O trabalho do assistente social deve contemplar a COMUNIDADE ESCOLAR, compreendida como esse mar cheio de vidas: **professores, servidores, famílias, estudantes e a comunidade no entorno da escola** (SILVA, 2012, p. 16).

Contudo, não podemos conceber o texto do PL sem problematizá-lo, pois a inserção desta equipe na escola recai na necessidade de atender a estes sujeitos fragmentando e reduzindo a educação, enquanto direito social, ao aspecto de aprendizagem. Esses fatores não levam em consideração os demais sujeitos envolvidos e a dinâmica da própria política, enquanto agentes partícipes do processo de construção de conhecimento, que se quer crítico e capaz de romper com um modelo de educação pautada por processos de subalternização.

Ao mesmo tempo em que a educação constitui-se um *lócus* privilegiado para o trabalho profissional em busca da implantação de projetos pedagógicos comprometidos com outra sociabilidade, o profissional precisa ter clareza que é acionado pelo Estado para atuar na produção e reprodução das relações sociais, necessitando constantemente criar estratégias que fortaleçam e

legitimem o Projeto Profissional. (...) *resolveu acrescentar profissionais nesta equipe com a intenção de que pudesse prestar uma assessoria mais técnica as escolas que estavam com demandas ligadas à Questão Social (...).* (AS.11, 2012). A partir desta fala legitima-se na Política de Educação a inserção dos Assistentes Sociais pelo agravamento da Questão Social, sendo os mesmos requisitados para intervir no âmbito escolar.

A escola pública e, mesmo, a particular, na esfera do ensino fundamental, se vê atravessada por uma série de fenômenos que, mesmo não sendo novos ou estranhos ao universo da educação escolarizada, hoje se manifestam de forma muito mais intensa e complexa (...). O reconhecimento da presença destes elementos no universo escolar, por si só, não constitui uma justificativa para a inserção dos assistentes sociais nesta área (ALMEIDA, 2005, p.18).

Como discutido no capítulo em que tratamos da Educação na Sociabilidade do Capital, a obrigatoriedade da Educação Básica, atrelada ao agravamento da Questão Social, faz emergir no interior da educação institucionalizada a necessidade de que a prática pedagógica seja repensada, haja vista a mudança no perfil dos sujeitos sociais que fazem parte da comunidade escolar, bem como as transformações societárias. Considera-se estes elementos, tendo em vista a reestruturação produtiva, que impactam na operacionalização da Política Pública de Educação requisitando em ações de mudanças, sejam elas de ordem contra-hegemônicas ou para a supremacia do capital financeiro, o qual requisita outro perfil da classe trabalhadora.

A obrigatoriedade da educação reforça o requerimento do Serviço Social no espaço da escola, pois até então não havia uma grande preocupação com a criança que apresentava dificuldades de aprendizagem, comportamento violento, ou que se evadia da escola. A escola era para quem podia usá-la. A partir da obrigatoriedade do ensino que passou a ser promovido pelo Estado, as autoridades escolares públicas passaram a requisitar o Assistente Social para atuar no sistema escolar público, na busca da garantia da permanência da criança na escola (WITIUK; CANTEIRO, 2008, p.03).

Ao ingressarem na educação formal, os sujeitos sociais passam também a ser de responsabilidade da escola. Assim como a família, vista como um espaço protetivo, é a escola, responsável pela execução de práticas educativas

para o desenvolvimento dos sujeitos. Para tanto, os assistentes sociais vinculados à Política de Educação terão que enfrentar o desafio de desenvolver o trabalho que diz respeito ao Serviço Social na educação, não realizando o trabalho do Serviço Social vinculado à Política de Assistência Social, por exemplo, como expressava a confusão na redação anterior do PL, mas trabalhar em parceria com esta política setorial. A escola ou as Secretarias Municipais são espaços potenciais para o Assistente Social se apropriar e legitimar sua ação profissional com competências e atribuições específicas a esta política pública, deixando a herança histórica da profissão de vincular-se estritamente à assistência social e ao trabalho com as famílias.

(...) mas de um modo geral, são os usuário da assistência, aqueles que quando tu identifica a situação, a vulnerabilidade social é por decorrência da situação socioeconômica, é o que mais aparece, é o que tem sido atendido (AS.10, 2012).

Através desta fala evidenciamos a necessidade de reflexão do trabalho que vem sendo desenvolvido. O atendimento as diferentes situações de vulnerabilidade e risco social – desencadeada pela relação antagônica entre capital e trabalho e vivenciadas pelas famílias, que possuem por sua vez seus direitos violados, logo fragilizadas no papel de proteção aos sujeitos sociais que a compõe – são alvo das ações de Proteção Social Básica e Especial desenvolvidas pela Política de Assistência Social. Contudo, tais situações são percebidas no cotidiano da escola, suscitando na necessidade em um trabalho intersetorial.

Esta proposta a ser desenvolvida nas escolas também pressupõe um trabalho interdisciplinar, perpassando as diferentes áreas do saber e sendo ponto de partida para o desenvolvimento dos diferentes conteúdos produzidos e acumulados pela sociedade. O ponto que destacamos e que deve permear o trabalho profissional do Serviço Social, não é o de colocar em risco o papel da escola enquanto espaço formal de aprendizagem, mas fazer com que este espaço possa mediar a construção de conhecimentos que possibilite a consciência crítica da realidade na sociabilidade regida pelo capital,

trabalhando de fato neste espaço com as contradições desta realidade e as formas de enfrentamento que são possíveis pela educação formal.

Contudo, o CFESS afirma a necessidade de que o Serviço Social seja institucionalizado na Política de Educação Básica, destacando a necessidade de construir estratégias de enfrentamento aos diferentes aspectos que legitimam práticas educativas de opressão e tutela; a necessidade de articulação entre a educação e as demais políticas setoriais; trabalho com a comunidade e articulação da rede de serviços existentes para o atendimento das necessidades apresentadas; inter-relação da escola com as demais instituições sociais locais, dentre outros aspectos (CFESS, 2011, p. 59).

A sustentação de sua institucionalização se realiza na conformação das leis federais, estaduais e municipais, que devem ser orientadas por um debate que englobe a articulação entre a natureza da profissão e as necessidades da política educacional, evitando uma inserção profissional equivocada (CFESS, 2011, p. 60).

Neste sentido, o debate da categoria deve permear inclusive a concepção de educação que balizará o trabalho profissional em consonância com o Projeto Ético Político, ou seja: que educação iremos defender e lutar para sua efetivação? para quem e com qual objetivo? quais as especificidades desta política setorial e quais competências profissionais necessárias para o trabalho na mesma? São questões orientadoras para a discussão, bem como a promoção de amplo debate com os gestores municipais/ estaduais da Política de Educação e com os demais profissionais inseridos nesta política. Estas estratégias auxiliariam para desmistificar a ideia de que cabe apenas ao assistente social o trabalho com a Questão Social, sendo este profissional dotado de capacidade técnica capaz de superá-la, já que o professor não está conseguindo lidar com esta realidade (ALMEIDA, 2005). Discussão com as Instituições de Educação Superior para inclusão desta Política Pública nos currículos de Graduação e Pós-Graduação de Serviço Social; as condições concretas para efetivação do trabalho, isto é: o profissional estará inserido em uma escola em específico, será responsável por um grupo de escolas por

regiões/territórios ou estará nas Secretarias de Educação, como é o caso das experiências expostas a partir desta pesquisa e que serão abordadas no próximo capítulo. Estas questões necessitam ser amplamente discutidas para que possamos de fato qualificar o trabalho e repensar o que já vem sendo desenvolvido. As assistentes sociais inseridas na educação discorrem sobre a operacionalização do PL, no sentido de:

Eu queria trazer um pouco a gestão do Projeto de Lei enfim, das questões de disponibilizar um Psicólogo e um Assistente Social, eu escrevi isto eu acho inviável, do ponto de vista de gestão (...) qual é a nossa visão agente tem que avançar pra expandir esta equipe, que talvez tenha 1 Assistente Social e 1 Psicólogo por região (...) Acho que viabilizar o Projeto de fato eu acho ele e amplo ele fala exatamente desta discussão, então bom...duas Assistente Sociais para esta cidade deste tamanho, é pouco mas uma para cada escola também...eu acho que a questão da região é importante (AS.2, 2012).

Eu acho que esta questão do PL dos Assistentes sociais nas escolas né, eu acho que diante do que a gente vem vivenciando aqui a cada dia, ter um Assistente Social e um Psicólogo dentro da Escola seria um ganho pra escola, mas nós temos uma discussão também de que ela é um grande desafio para estes profissionais, porque eles correm o risco de serem engolidos pela escola então nós ainda discutimos muito ainda aqui se é melhor ter os dois dentro da escola ou ter como nós aqui (...) Um olhar de fora, um olhar ampliado daquele espaço da escola com a Rede, achamos que este ainda é o melhor para ti não seres envolvida pelo sistema (AS.11, 2012).

A partir das falas das AS. 2 e AS. 11 podemos perceber a convergência de que a forma de gestão do PL deve ser discutida, sendo consenso de que a melhor forma para ser operacionalizado é a montagem de equipes por grupos de escola divididas por territórios. Esta situação seria a melhor forma a partir do ponto de vista da AS.2 para a gestão pública e para a AS.11 devido a necessidade de distanciamento da dinâmica escolar para se conseguir intervir sem acabar sendo envolvido por esta dinâmica e não conseguir atuar de forma crítica. Estes pontos trazidos pelas assistentes sociais são importantes e devem permear as discussões que são de ordem estrutural do Estado, o empregador, com relação às condições concretas para o desenvolvimento do trabalho profissional, como questões salariais, vínculo empregatício (concurso, contratos temporários, prestação de serviços, parcerias público-privadas), para não se correr o risco da precarização deste trabalho. Pois, como podemos

perceber através da inserção atual das Assistentes Sociais, existe uma defasagem de profissionais, frente às demandas de atendimento e a abrangência das redes municipais, das quais as Secretarias Municipais são responsáveis, como podemos evidenciar na fala da AS. 2 e através da tabela 03, exposta no capítulo da Educação na Sociabilidade do Capital.

Com relação ao ponto trazido pela AS.11 é importante discutirmos a forma desta vinculação do profissional com a escola, pois podemos inferir através da fala da mesma que, ao fazer parte da dinâmica de uma referida escola, o profissional passa a vivenciar de forma direta os processos que fragilizam a efetivação de uma educação pública de qualidade social e política para todos. Neste sentido, o assistente social terá um envolvimento profissional diário com toda a equipe diretiva e pedagógica da escola, que em determinados casos também serão sujeitos da ação profissional. Por outro lado, salientamos esta situação como um dos desafios postos à profissão sendo que o Assistente Social, através da formação continuada, precisa buscar instrumentais e técnicas de trabalho que dê conta do trabalho com os diferentes sujeitos da ação profissional, das demandas que emergem e dos novos espaços ocupacionais aos quais insere-se com domínio e clareza de um conjunto de conhecimentos, tanto de ordem teórica, legal, ética e política do trabalho profissional.

Com base na pesquisa de mestrado, foi possível identificar que as Assistentes Sociais inseridas na Política Pública de Educação Básica identificam a Educação formal como espaço ocupacional, porém, desafiador, o qual ainda suscita dúvidas e incertezas sobre o trabalho a ser realizado. Contudo, as discussões que perpassam este importante momento histórico da categoria frente à inserção nesta política pública são constantes e foram identificadas através da fala das profissionais que repensam e avaliam o trabalho profissional na educação.

(...) mas como o Serviço Social na educação, ainda é um grande desafio em construção pra mim mesma, então é uma coisa que é uma caminhada, é um fazer constante (...) (AS.4, 2012).

(...) Falta clareza e talvez falta clareza pra gente também né, muitas vezes eu acho a gente vem construindo ao longo do tempo ao longo dos anos, que estamos aqui na secretaria esse nosso trabalho, então que é novo também (...) o trabalho já solidificado do Serviço Social, então a própria dúvida que nós temos em relação a nossa atuação, as vezes faz com que , os gestores também não tenham claro né, e o que chega pra gente muito assim , é aquilo que a escola assim não consegue mais resolver , não sabe quem recorrer ou a própria secretaria, bom vamos buscar (...) ele ta com dificuldade é o Serviço Social que tem que agir (AS.6, 2012).

A educação é um espaço onde embora tenha uma diversidade de situações né, que poderiam envolver o Serviço Social, não, ainda não ta assim dito né aonde mesmo a gente tem que atuar né, o que compete a nós o que não compete, de repente compete Assistência, Saúde a outra Secretaria, acho que isso a gente tem que formular melhor ainda, discutir mais assim (AS.8, 2012).

Uma que pelas demandas que a escola por todas essas questões que estão perpassando a escola e que tão atravessando a aprendizagem como a violência né, a escola criou uma expectativa muito grande, há assistente social, tem psicólogo nós vamos poder mandar e elas vão conseguir fazer, vão fazer por nós às vezes, vão conseguir resolver todos os nossos problemas , tem esse lado assim de criar esta expectativa , com o fazer a gente vai construindo (...)(AS.11, 2012).

(...) eu assim não vejo o Serviço Social aqui puramente aquele que a gente vê na universidade que é um serviço social mais interventivo, isso surge outros espaços sócio ocupacionais pros assistentes sociais né, eu acho que isso hoje é o que a gente ta discutindo, ta na equipe assim, qual é o papel do assistente social dentro dessa equipe mesmo, que olhar é esse que a gente tem diferenciado (...) qual é o trabalho do Serviço Social, mas como eu te disse é muito recente, a gente ta refletindo, mas a gente ainda não conseguiu colocar isso de fato, isso é o nosso processo de trabalho, nossas demandas são essas, como a gente transforma né, porque o objeto de trabalho ele é transformado né, ele é um processo né, a demanda chega, mas de que forma eu trabalho com essa demanda, que a demanda é só aparente, o que tá por trás disso né, então eu tenho muito claro assim (...)(AS.12, 2012).

*(...) e não é o Serviço Social propriamente dito o que a gente faz, não é Serviço Social interventivo, a gente faz um trabalho assim, mais de técnico mas que tem sim o seu objeto de trabalho (...) mas que a gente tem um outro tipo de trabalho, que não é o atendimento em si, (...) então nós não somos assistência social, nós trabalhamos na política da educação e a gente conversa com todas as outras políticas, mas que nosso trabalho não é assistência social, acho que a gente tem que demarcar bem, (...) quando eu vim pra cá eu disse, meu Deus, o que eu vou fazer, não conhecia o trabalho, mas eu acho que a educação pro assistente social é um espaço muito rico, de muito aprendizado (...)*eu tinha muito medo, (...) está sendo implementado ainda e eu me via sempre na assistência, enquanto

assistente social, não me via em outra política, porque quando eu me formei eu disse, bom, é isso né, eu vou trabalhar na assistência, mas não me vejo deslocada na política da educação (AS.12, 2012).

As profissionais de um modo geral indagam sobre o trabalho a ser realizado na educação, tendo como base a atuação das mesmas, ou seja, partem do seu fazer profissional, questionando-o. As falas apontam para falta de clareza sobre o trabalho profissional, expressando a totalidade deste processo, uma vez que, em nível nacional, a categoria ainda está construindo saber e o significado do trabalho nesta área, sendo que os demais profissionais e sujeitos do trabalho profissional percebem a profissão ainda como algo ligado a ajuda, conforme dados já expostos no item anterior. Nesta perspectiva, como profissional ainda da ajuda, o assistente social aparece como um profissional dotado de uma espécie de dom supremo, uma capacidade além dos demais profissionais para a solução dos problemas que emergem no cotidiano das escolas e que, em um primeiro momento, parecem extrapolar a capacidade pedagógica do professor. Sendo com isso, os assistentes sociais, através da efetivação do seu trabalho, desafiados a romper com esta concepção de Serviço Social. De acordo com Netto:

Eis a afirmação: entendo que os desafios profissionais do Serviço Social **inscrevem-se no âmbito da compreensão do significado social da sua intervenção**, e este significado só é inteligível se se **elucidarem as condições em que as relações sociais se processam (vale dizer: se produzem e se reproduzem) na sociedade contemporânea.** (NETTO, 2006, em Conferência).

A falta de clareza pode estar atrelada tanto aos poucos subsídios teórico-metodológicos e ao número de profissionais atuando neste espaço, quanto para a identidade profissional ainda influenciada pela atuação de grande parte da categoria na Política de Assistência Social. Por outro lado, as falas também apontam que o trabalho desenvolvido na educação não se assemelha ao trabalho do assistente social, fazendo-nos inferir que este repensar é fruto da não legitimação da educação, ainda, enquanto espaço de atuação profissional, como historicamente constituiu-se a Assistência Social e a Saúde, pelas produções teóricas profissionais e, ainda, pela não contemplação

desta política na maioria dos programas de graduação e pós-graduação profissional.

A fala da AS.12 expressa uma incerteza sobre a própria profissão e não apenas com relação ao Serviço Social na educação, mas do que seja o trabalho do assistente social, quando não vinculado a Política de Assistência Social. Tal fala faz-nos refletir também sobre qual ênfase é dada no processo de formação profissional a esta política setorial e/ou, como a formação profissional ainda não conseguiu romper com o paradigma pré-existente – devido ao processo histórico ligado a origem do Serviço Social que relaciona equivocadamente as categorias: Serviço Social, Assistência Social, Assistente Social, Assistencialismo e Serviços Sociais. A fala aponta para uma fragilidade na compreensão do significado do Serviço Social, pois a não atuação na Política de Assistência Social e a não realização de atendimentos ligados a esta política parece levar o trabalho do assistente social para uma ação não interventiva na realidade. Como se a atividade profissional em outras instâncias de trabalho, diferente das já consolidadas pela categoria, não fossem trabalho. Quer dizer, então, que a intervenção profissional, nesta perspectiva, parece estar atrelada restritamente a instância de execução das políticas públicas, o que modificou a partir do processo de reestruturação produtiva, incidindo na descentralização das políticas sociais, exigindo, como destaca Iamamoto, outro perfil profissional.

O processo de descentralização das políticas sociais públicas, com ênfase na sua municipalização, requer dos assistentes sociais – como dos demais profissionais – novas funções e competências. Os assistentes sociais estão sendo chamados a atuar na esfera da formulação e avaliação de políticas e do planejamento, gestão e monitoramento, inscritos em equipes multiprofissionais (IAMAMOTO, 2010, p. 207).

Por outro lado, este repensar, sobre o significado do Serviço Social também é fruto do Projeto Profissional que deve possibilitar à categoria profissional uma constante reflexão sobre o trabalho profissional que se desenvolve sobre o tensionamento da luta de classes e suas contradições.

Deste modo, pensar a inserção dos assistentes sociais na área de educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como que as requisições postas a este profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital (ALMEIDA 2011, p.25).

Para tanto, necessita-se da construção permanente de estratégias de enfrentamento às formas hegemônicas presentes na sociabilidade do capital e que visam à subalternidade dos indivíduos e do próprio profissional. Para isso é premente que o profissional, ao se inserir em um espaço ocupacional, tenha conhecimento histórico e crítico deste ambiente. No entanto, o profissional necessita, através de um espírito investigativo e crítico, buscar a sua formação continuada para que possa estar fortalecido e elaborando constantemente um conjunto de competências necessárias para a atuação tensionada/profissional, deslumbrado novos espaços e estratégias de trabalho nesta nova fase do capitalismo financeiro global.

As profissionais participantes da pesquisa, como já mencionado no subcapítulo anterior, atuam nas Secretarias Municipais, órgão gestor da política de educação, mas visto suas atividades profissionais, a serem expostas no próximo capítulo, desenvolvem ações no âmbito escolar, sendo acionadas para o atendimento aos impactos das diferentes expressões da questão social na dinâmica escolar. Tendo em vista o número de profissionais para o número de escolas das referidas redes municipais, como expresso na tabela 03, e que as mesmas atuam também no âmbito da gestão da política, é possível inferirmos que a falta de clareza, as incertezas e o pensar sobre o trabalho profissional na educação é desencadeada pela própria ação das assistentes sociais, ação que é desenvolvida nestas duas instâncias de atuação da política: gestão e execução.

Como veremos, a seguir, no material construído pelo CFESS (2011), esses dois eixos de atuação permeiam e irão permear a atividade profissional

nesta política, assim como ocorre aos profissionais que atuam na Política de Assistência Social, por exemplo. Contudo, existe a necessidade de profissionais que trabalhem nas secretarias municipais e estaduais, no planejamento, gestão e avaliação da política e dos profissionais, caso o PL seja aprovado, bem como nas escolas, atuando na execução de programas e projetos vinculados à educação.

A operacionalização do PL deverá ser debatida pela categoria, juntamente com os gestores municipais e estaduais para que com base no diagnóstico e na realidade das respectivas redes de ensino atendam as especificidades municipais, pois não podemos deixar de levar em consideração a realidade das regiões rurais dos municípios, havendo situações de escolas com número pequeno de alunos, bem como de profissionais, não possuindo a necessidade e nem a possibilidade estrutural de viabilizar a determinação legal. No entanto, se faz necessário levar em consideração as particularidades das referidas realidades dos diferentes municípios, do país, do número de escolas, do número de alunos, as necessidades sociais, econômicas, culturais, os subsídios financeiros, a política de recursos humanos municipal, tendo como base o porte das escolas (pequena, média e grande), níveis e modalidades atendidos, para que o que preconiza o projeto de lei não seja inviabilizado.

O CFESS, no material elaborado em 2011, além de discutir e defender a institucionalização do Serviço Social na educação, traz um modelo de minuta para a elaboração de Projetos de Lei sobre a inserção do Serviço Social na Educação a ser apresentado ao legislativo municipal. O modelo de documento dispõe de dois artigos, sendo que o primeiro versa sobre a inclusão de assistentes sociais e psicólogos nos estabelecimentos de ensino público da Educação Básica. Constituirão, então, equipes multidisciplinares, em um primeiro momento por área de abrangência territorial, até que gradativamente cada escola possua sua equipe. Cita também, que dentro dos órgãos gestores, Secretarias Municipais e Estaduais dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser criada uma Coordenadoria de Serviço Social e Psicologia, sendo composta

por tais profissionais. Salaria que tanto os assistentes sociais, como os psicólogos serão lotados nos órgãos gestores da política de educação, sendo contratados por concurso público, estando as condições éticas e técnicas para o trabalho da equipe previstas na dotação orçamentária da Política de Educação. Tendo os municípios o prazo de um ano, a partir da aprovação da Lei para o atendimento do exposto pelo artigo 1º.

Com relação ao segundo artigo, o material expõe que a inserção dos assistentes sociais e psicólogos deverá contribuir com o Projeto Político Pedagógico de cada escola, bem como com os interesses das comunidades, desde que de acordo com as leis que regulamentam cada uma das profissões (Serviço Social e Psicologia) com o objetivo de: garantir o direito à educação (acesso, permanência e sucesso escolar); orientação à comunidade e articulação com a rede de atendimento das demais políticas sociais; fortalecimento da escola enquanto instrumento democrático de formação e informação no seu território de abrangência; promoção de ações de incentivo a organização dos alunos em diferentes formas de participação social; fortalecimento da gestão democrática e participativa da escola, dentre outros (CFESS, 2011, p. 60).

Tanto o PL em tramitação, quanto o material elaborado pelo CFESS desencadeiam discussões em torno dos desafios e possibilidades sobre o trabalho na Política Pública de Educação Básica que devem permear a construção de conhecimento profissional nesta área de atuação, subsidiando a atividade profissional. Podemos destacar como desafios e possibilidades que emergem:

- a) Discussão sobre a concepção de educação que deve orientar o trabalho do assistente social de acordo com o projeto ético político profissional;
- b) Compreensão do significado da política educacional nos processos de reprodução social;
- c) Identificação dos projetos educacionais em disputa e suas manifestações nas legislações educacionais;

d) Entendimento sobre as particularidades da política de educação no que compete sua oferta nos diferentes níveis e modalidades;

e) Ruptura com práticas imediatistas, dando respostas rápidas, tendo em vista as exigências do mercado de trabalho;

f) Trabalho com as expressões da questão social a partir de estratégias de ruptura através de projetos educativos emancipatórios, não confundindo o trabalho do Serviço Social na educação ao atendimento as expressões da questão social no âmbito da Política de Assistência Social;

g) Estratégias de ruptura com práticas que subalternizam a classe trabalhadora através das práticas da educação tradicional;

h) Fortalecimento de uma concepção de educação coerente com Projeto Profissional;

i) Promoção de programas e projetos a serem desenvolvidos intersetorialmente, rompendo com a visão focalista e fragmentada das políticas sociais;

j) Construção de programas e projetos, com base em indicadores sociais, a partir de diagnóstico municipal, que busquem a qualificação da política de educação, de acordo com as especificidades de cada nível e modalidade de atendimento;

k) Subsidiar a elaboração de projetos educativos a partir das contradições e da realidade social das diferentes regiões municipais onde as escolas se encontram.

Destacam-se estes pontos como cruciais para embasar as discussões sobre o Projeto de Lei (PL 60/2007), devendo ser amplamente debatido pela categoria profissional, visto que a concepção de educação, por exemplo, que baliza e/ou balizará o trabalho profissional nesta política expressará o compromisso ético e político com a classe trabalhadora.

A inserção do profissional de Serviço Social na educação é uma necessidade não só das camadas subalternas, como ao mesmo tempo é uma necessidade da categoria profissional que quer consolidar o seu Projeto Ético-Político Profissional (SILVA 2012, p.112).

As discussões desde o início do PL também versavam sobre qual seria a origem dos recursos para arcar com o investimento da inserção dos assistentes sociais e psicólogos na educação, mas de acordo com os pareceres jurídicos que subsidiam a tramitação da mesma para votação e ao exposto no material do CFESS, caberá a dotação orçamentária da educação, ou seja, através do FUNDEB é que deverá sair os recursos para a contratação destes profissionais, como qualquer outro profissional presente na dinâmica escolar.

A educação é uma das políticas de maior investimento e que mantém, garantidos por lei, um percentual mínimo fixado na legislação (CF/1988, artigo 212), conforme trazido no capítulo da Educação na Sociabilidade do Capital, tendo uma abrangência muito grande, pois em cada município, independente do porte, existe obrigatoriamente escolas, por ser uma política universal e de atendimento contínuo. Constituindo-se em um espaço de trabalho crescente, pois, de acordo com as especificidades dos níveis e modalidades, a oferta sempre deve ser avaliada, de acordo com as necessidades populacionais e das políticas habitacionais. No entanto, é inegável o interesse da categoria no aumento dos espaços de trabalho, sendo absorvido um número significativo de profissionais, não deixando de considerar, de forma alguma, a luta empenhada para a institucionalização do Serviço Social nesta política, com a finalidade de fortalecê-la enquanto direito social. “A defesa da inserção profissional se realiza, muitas vezes, como necessidade de avanço sobre novos espaços de trabalho, fragilizando a defesa do real significado da inserção da profissão nesta política social”. (CFESS, 2011, p.58).

Com relação ao Estado – face ao agravamento da questão social e da obrigatoriedade da educação básica, o que faz emergir no contexto escolar diferentes conflitos, fruto das contradições da sociedade capitalista – o interesse, como exposto anteriormente, está ligado à necessidade da intervenção profissional para a reprodução das relações hegemônicas, haja vista, também, o interesse pelo alcance das metas previstas pelos organismos

internacionais, referente aos índices de universalização da educação. Todavia, estes interesses antagônicos também devem permear as discussões sobre a inserção dos assistentes sociais na educação, por outro lado, a educação é um espaço estratégico para o desenvolvimento do projeto profissional na construção de estratégias contra-hegemônicas. Para tanto, tal inserção deve se dar de forma consciente e crítica pela categoria profissional, sob o risco de atender as requisições postas a profissão de forma a continuar a legitimar a sociabilidade vivida.

No capítulo a seguir iremos analisar, através dos dados coletados pela pesquisa de mestrado, o trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais inseridas na Política Pública de Educação Básica na RMPA, que integram o quadro de profissionais presentes nos órgãos gestores da Política Pública de Educação Básica, embora nenhum destes municípios possuam legislação e nem projetos de Lei para a institucionalização do referido trabalho.

5 O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Após discutirmos sobre a Política Pública de Educação Básica no Brasil e sobre ela enquanto *lócus* de trabalho do assistente social, o presente capítulo trará a análise dos dados coletados através da pesquisa qualitativa, realizada na região metropolitana de Porto Alegre, com doze assistentes sociais, inseridas nas Secretarias Municipais de Educação. Será apresentado, com isso, os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi analisar o trabalho do assistente social nesta política setorial e contribuir para a construção de conhecimentos do Serviço Social na educação.

5.1 O TRABALHO PROFISSIONAL

O Serviço Social, enquanto profissão, e a atuação do Assistente Social, como especialização do trabalho, está inscrita na divisão social e técnica do trabalho social na sociedade capitalista, cabendo a este profissional a venda de sua força de trabalho, assim como os demais trabalhadores, aos detentores dos meios de produção, tendo em vista a necessidade de reproduzir-se socialmente. De acordo com Iamamoto (1999, p.27) o “Serviço Social é considerado como uma especialização do trabalho e a atuação do assistente social uma manifestação de seu trabalho, inscrito no âmbito da produção e reprodução da vida social”.

De acordo com Marx:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. (...) atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (...) (MARX, 1983, p.202)

De acordo com Barroco (2008, p.26): “Para Marx, o trabalho é o fundamento ontológico-social do ser social; é ele que permite o

desenvolvimento de mediações que instituem a diferencialidade do ser social em face de outros seres da natureza.”

É por intermédio do trabalho que o homem interage com a natureza. Cria artefatos para satisfazer as necessidades humanas e por meio de seu trabalho acaba por produzir novas necessidades. Para Iamamoto (2004, p.23) “*O Serviço Social reproduz-se como uma especialização do trabalho por ser socialmente necessário: agente profissional produz serviços que têm valor de uso, porque atendem as necessidades sociais*”.

O Serviço Social é um produto histórico (IAMAMOTO, 2010) da sociedade burguesa que vislumbra a necessidade de uma profissão que atue na formulação e/ou implementação de políticas sociais, atenuando os efeitos gerados pelo capital. As contradições presentes desde a gênese do Serviço Social acompanham a atividade profissional diariamente, devendo o profissional mediar os conflitos entre o empregador e os sujeitos de direitos. Segundo Iamamoto (2004, p. 22) “*por meio deste conflito estabelece-se uma tensão entre autonomia profissional e condição assalariada*”. Contudo, ao vender a sua força de trabalho, aos detentores dos meios de produção, estes estabelecem as atribuições e as demandas a serem atendidas pelo profissional, cujo produto, está ligado à produção e reprodução das relações sociais de hegemonia a sociabilidade do capital.

É função do empregador organizar e atribuir unidade ao processo de trabalho na sua totalidade, articulando e distribuindo as múltiplas funções e especializações requeridas pela divisão social e técnica do trabalho entre o conjunto dos assalariados (IAMAMOTO, 1999, p.107).

Logo, tal situação vivenciada pelo assistente social, enquanto trabalhador assalariado e com relativa autonomia, expressa a tensão em que sua atividade profissional é desenvolvida, visto seu compromisso ético-político na construção de estratégias contra-hegemônicas a sociabilidade do capital.

É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e da resistência, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movido por interesses sociais distintos, aos quais não é possível abstrair ou deles fugir porque tecem a vida em sociedade (IAMAMOTO, 2004, p. 17).

A partir das palavras da autora, é de suma importância que se fortaleça as discussões acerca do Serviço Social na educação, seus desafios e possibilidades, constituindo esta política como mais um espaço para o trabalho profissional, tendo em vista as demandas emergentes da sociedade do capital global. Se por um lado, as políticas sociais legitimam a sociabilidade capitalista, por outro lado, elas também expressam a conquista de direitos. Logo a questão social além de desigualdade é resistência e esta contradição deve estar explícita no Serviço Social.

O pressuposto, que orienta essa proposta, é o que de que não existe um processo de trabalho do Serviço Social, visto que o trabalho é atividade de um sujeito vivo, enquanto realização de capacidades, faculdades e possibilidades do sujeito trabalhador. Existe, sim, um trabalho do assistente social e processos de trabalho nos quais se envolve na condição de trabalhador especializado (IAMAMOTO, 2010, p. 429).

Os elementos constitutivos de qualquer processo de trabalho são compostos pela atividade humana, ou seja, a força de trabalho; pela matéria-prima, que é o objeto de trabalho; pelos instrumentais, os quais são os meios entre a atividade humana e a matéria a ser trabalhada. As entrevistas realizadas apontam que o assistente social, inserido na Política Pública de Educação Básica, desenvolve seus processos de trabalho mediando o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, bem como a articulação para o atendimento aos demais direitos sociais através do trabalho intersetorial.

(...) o trabalho tem esse objetivo e eu estou aqui pra isso, pra contribuir no acesso e na permanência (...) Então os projetos tem esse objetivo, o atendimento individual com a família tem esse objetivo, o trabalho com os professores tem esse objetivo que é o acesso e a permanência (AS.01, 2012).

Como podemos perceber no capítulo sobre a Educação na Sociabilidade do Capital, a gestão desta política pública é organizada para o atendimento

destes dois eixos: acesso e permanência. Todos os programas e projetos governamentais, desde a ampliação da estrutura física, a proposta de educação em turno integral, a alimentação e o transporte escolar, tendem a viabilizar o direito à educação, a toda a população, não apenas aos sujeitos que possuem a idade de frequência obrigatória (quatro aos dezessete anos), mas também a jovens e adultos, por exemplo, que não tiveram acesso à escola na idade própria, sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases.

As requisições postas para os Assistentes Sociais nestes espaços sócio-ocupacionais estão relacionados à garantia de acesso e permanência das classes empobrecidas no circuito da escolarização, principalmente relacionadas às situações referentes às expressões da questão social e àquelas pertinentes as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar e em seu entorno (MARTINS, 2012, p.38).

O foco do Serviço Social nas políticas sociais é a garantia de direitos. Todavia, essa garantia de acesso e permanência de todos os alunos na educação básica não pode ser considerada suficiente para que o país consiga reverter a sua condição de desigualdade social. Caso contrário "... a desigualdade social dos alunos, resultante das relações históricas [...] entre os homens, desaparecerá no dia em que a escola regular conseguir prover equitativamente as oportunidades para todos" (CARMO, 2001, p.45). Esta afirmação criticada por Carmo (2001) pode expressar uma armadilha para aqueles que entendem que basta o acesso a todos à educação escolar para que a Questão Social, que é fruto da relação antagônica do capital e do trabalho, seja superada sem a mudança da sociabilidade do capital para a sociabilidade do trabalho (TONET, 1998).

O acesso de todos na escola, constitui-se certamente num avanço e deve permear a ação profissional na luta pela educação pública, de qualidade e para todos. Entretanto, empenhar essa luta no sentido de conceber este acesso como solução às situações de desigualdade social é olhar as desigualdades associadas somente à questão do acesso escolar, resultando

em uma visão reducionista. Urge a necessidade de compreensão dos fundamentos dessa desigualdade, desvendando os interesses antagônicos, inerentes ao modelo econômico vigente.

Este processo, além de situar expressões bem concretas em termos do reconhecimento e da visibilidade que a profissão passa a ter na área de educação, merece atenção especial por encobrir sob os atrativos consensos produzidos em torno da “inclusão social” e da “valorização da educação e da cidadania”, as desigualdades sociais que marcam as condições de acesso à educação no Brasil e que a descaracterizam como uma política efetivamente pública (ALMEIDA, 2011, p.26).

O discurso da inclusão social na escola cria a ilusão da possibilidade de superação das contradições intrínsecas da sociedade de classes, porém não questiona a forma como a escola está organizada, sobre o trabalho que a escola realiza e de quem ela está a serviço. Nessa lógica, qualquer diferença, especialmente a diferença socioeconômica, passaria a ser naturalizada, dado o fato de que as condições educacionais foram proporcionadas a todos, porém, o percurso pessoal de cada indivíduo é o que determinaria ou não a sua ascensão social. A inclusão social parte do pressuposto de que há uma parcela da sociedade excluída, sendo necessário um conjunto de estratégias governamentais e não-governamentais para a gestão do social, ampliando a cobertura do atendimento das políticas sociais, promovendo, assim, a inclusão e a equidade social. Maranhão ao se referir à exclusão social destaca que:

Assim, temos diante de nós um conceito que mais obscurece do que esclarece a totalidade das relações sociais em que o fenômeno está envolvido e, por isso, deixa de apreender as condições concretas que fazem do desemprego crescente e da pauperização ampliada parte constitutiva da dinâmica social contemporânea. (MARANHÃO, 2008, p.40).

A partir dos dados levantados com a pesquisa, reforça-se a concepção de que a comunidade escolar é o sujeito da ação dos profissionais inseridos na Política de Educação. Comunidade, entendida aqui como o conjunto de todos os sujeitos que participam, representam e reproduzem o cotidiano das escolas, tais como: pais (ou responsáveis), alunos, professores, funcionários e equipe

diretiva da escola. Ou seja, ao nos referirmos à comunidade escolar, estamos nos dirigindo a todos os sujeitos presente na dinâmica da Política Pública de Educação Básica, os que são atendidos pela mesma, bem como os profissionais que atuam das unidades executoras desta política, isso quer dizer o conjunto de escolas que compõe as respectivas redes de ensino. Para Backhaus (1992, p.40): “(...) ao nos referirmos à comunidade escolar estamos abrangendo a sua totalidade, isto é, fazemos referência à estrutura social mais ampla na qual a escola está inserida”. Todas as profissionais fazem referência às famílias, aos alunos, à equipe diretiva e pedagógica das escolas, sendo apontado que os sujeitos da ação profissional:

(...) não só as famílias nem só os alunos, as professoras toda a equipe, tem todo um... da pra dizer assim, a comunidade escolar, que é um trabalho muito mais amplo né, é a comunidade escolar né, porque a gente discute, pensa estratégia com os professores, embora a gente ainda percebe que todo mundo espera uma receita de bolo, todo mundo espera tudo muito pronto assim, mas a proposta é pensar junto né, fazer todo mundo se implicar (AS.4, 2012).

Trabalhamos para usuários que buscam vagas nas escolas de educação infantil, os usuários. E as escolas né. Os usuários de transporte escolar, alunos com deficiência atualmente no momento (...) E as escolas da rede Municipal e as equipe diretiva destas escolas (AS.5, 2012).

É a rede na articulação dos serviços, é a família na relação com a escola, é o professor na relação com o aluno, é a direção da escola no conjunto né, desse fazer da aprendizagem, é a assessoria aqui dentro né, (...) o nosso foco de atuação ele vai passando pelos níveis mas basicamente é que esse aluno tenha o acesso a permanência e aprendizagem, que ele possa ter essa garantia então afunilando é o aluno e todas as relações que se estabelecem em cima dele pra que ele possa aprender (AS.11, 2012).

O trabalho profissional com estes diferentes sujeitos da ação profissional demonstra a amplitude, as possibilidades e a riqueza do trabalho do assistente social inserido na Política Pública de Educação Básica. Dessa forma, pode ter como eixo norteador do trabalho a vivência de processos sociais emancipatórios, que será discutido no último item deste capítulo, legitimando e viabilizando de forma crítica o Projeto Profissional através dos princípios de participação e autonomia.

O profissional ao não perceber a educação enquanto espaço repleto de possibilidades e contradições correrá o risco de desenvolver o trabalho de modo a atender as demandas de forma imediata e pontual, sem analisar criticamente o contexto sócio-histórico da sociedade. Para Serra (2000, p.163): “... as demandas sociais não se apresentam de maneira direta às práticas profissionais; elas sofrem um processo de mediação teórico-político para se constituírem em objetos da ação profissional.” Neste sentido, a postura investigativa do profissional é de suma importância para que não trabalhe com as situações demandadas de forma a não analisar e mediar o que se apresenta criticamente, dando respostas imediatas, reproduzindo assim as relações sociais de dominação e hegemonia.

No entanto, ao entendermos a realidade social concreta, a partir do materialismo histórico, percebemos que a Questão Social, objeto de trabalho do Assistente Social, ao mesmo tempo que é desigualdade social é também resistência às diferentes formas de exploração desta sociedade. A educação formal ao reproduzir o grande capital, ao fragmentar o sujeito social, fragilizando sua totalidade enquanto ser social constituído de subjetividade e objetividade, também é um potencial espaço para a constituição de diferentes expressões de enfrentamento à Questão Social.

O Serviço Social tem na questão social a base de sua fundação enquanto especialização do trabalho. Os assistentes sociais, por meio da prestação de serviços sócio-assistenciais – indissociáveis de uma dimensão educativa (ou político-ideológica) – realizados nas instituições públicas e organizações privadas, interferem nas relações sociais cotidianas, no atendimento às variadas expressões da questão social, tais como experimentadas pelos indivíduos sociais no trabalho, na família, na luta pela moradia e pela terra, na saúde, na assistência social pública, entre outras dimensões (IAMAMOTO, 2010, p. 163).

As demandas atendidas pelas assistentes sociais participantes da pesquisa constituem-se em: abuso sexual, infrequência e evasão escolar, violência doméstica, violência urbana, dependência química, tráfico de drogas, saúde mental, indisciplina, falta de acesso à educação infantil, gravidez precoce, relações entre família e escola, dificuldade de manejo da escola com

os alunos, educação inclusiva. Estas demandas são comuns a todas as profissionais, sendo destacadas pelas falas a seguir:

(...) vem de tudo um pouco assim, vem situação de abuso sexual, a infrequencia escolar vem como infrequencia escolar né mas por trás disso sempre tem alguma situação que levou a infrequencia, então vem situação de vulnerabilidade sim, vem situação de trabalho infantil, maus tratos, negligência mas num sentido amplo mesmo da palavra as vezes não é a criança mesmo né que ta sendo negligenciada mas a família como um todo (...)uso de drogas (AS.1, 2012).

De indisciplina, principalmente assim é o que mais vem (...)só que quando tu chega tu se aproxima da família tu encontra todas as outras expressões né? Por isso a situação de indisciplina. E muito por questão de indisciplina principalmente, claro que aí tu vai esmiuçando, tu vai se aproximando e tu encontra outras situações. Situação de violência doméstica também por parte das mães bastante (AS.1, 2012).

Violação de direitos, negligência, bastante assim como forma de violência, abuso sexual ou suspeita de abuso sexual (AS.3, 2012).

(...) é uma outra demanda que a gente ta se envolvendo, a questão da violência intra e fora dos muros da escola(...) (AS.2, 2012).

É isso, e aqui a gente recebe muitas questões de dificuldades de aprendizagem, e as questões muito do comportamento né, não gosto muito de usar essa palavra (...) (AS.4, 2012).

(...) o que se pode identificar é a dificuldade do próprio educador de ter compreensão, acho que isso é uma coisa que dificulta bastante, de compreensão dessa realidade, de manejo com essa realidade (...) (AS.10, 2012).

Podemos destacar como demanda mais expressiva, apontada pelas profissionais, a violência em suas diferentes manifestações. De acordo com Grossi e Aginski:

A violência no ambiente escolar se expressa de diferentes formas, desde a violência física até formas mais sutis como a violência simbólica, fenômeno que têm preocupado autoridades, professores, diretores, pais e os próprios alunos e a sociedade de modo geral. A violação dos direitos humanos vem acontecendo inclusive no ambiente escolar (GROSSI; AGUINSKI 2006, p.418).

Todavia, foi identificado que a atuação profissional se dá posteriormente ao ato em si, existindo com isso uma grande carência no trabalho preventivo às diferentes formas de manifestação da violência enquanto fenômeno

socialmente construído pelas relações de exploração, opressão e individualismo, reconfiguradas nesta atual fase do capitalismo global. Outro aspecto que podemos destacar é que as demandas, apontadas pelas profissionais, basicamente são provenientes dos processos vivenciados pelas famílias, havendo a ausência de uma relação destes processos com a precarização das políticas públicas, por exemplo. Fator que omite a responsabilidade do Estado como agente responsável pela viabilização dos serviços sociais aos sujeitos, logo a família enquanto instituição que possui seus direitos violados.

Podemos relacionar as demandas atendidas pelas assistentes sociais que atuam na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre com as demandas identificadas pelos professores e alunos do curso de Serviço Social da UNIPAMPA, através da experiência de um trabalho realizado junto a uma escola de Ensino Fundamental do município de São Borja, por meio de um projeto de extensão.

Ainda com relação às demandas sociais, mais especificamente às que dizem respeito aos alunos, é comum e muitas vezes recorrente, nos dias atuais, as escolas de ensino fundamental se depararem com as seguintes situações: diferentes formas de violência (física, psicológica, sexual, *bullying*); atitudes discriminatórias em relação à etnia, gênero, sexo, classe social, orientação sexual, etc.; infrequência e evasão; trabalho infantil provocado na maioria das vezes pela necessidade do aluno de trabalhar para contribuir na renda familiar; dependência química; gravidez precoce; dificuldades de acesso à escola devido, principalmente, à falta de transporte público, entre outras (PEDERSEN; VARGAS; GARCIA, 2012, p. 33).

A violência, a infrequência e evasão escolar, o trabalho infantil, a dependência química e a gravidez precoce são demandas comuns identificadas pelo Serviço Social, levando-nos a perceber a totalidade da realidade social, que se expressa nas diferentes regiões do Estado, através das diferentes expressões da Questão Social que refletem no cotidiano das escolas, resultando na necessidade de seu enfrentamento. Entretanto, o profissional, ao não problematizar e analisar as demandas sociais que se apresentam, corre o risco de trabalhar a evasão escolar, por exemplo,

responsabilizando a família unicamente pelo abandono da criança ou adolescente do ambiente escolar, ignorando a Questão Social como realidade concreta que fragiliza as relações vivenciadas pelos sujeitos (e que é consequência de um modelo econômico que produz e reproduz a desigualdade social) reduzindo-a como se fosse *a situação social problema* ou os *problemas sociais*, sendo atribuído ao indivíduo isolado a culpa e a responsabilidade por suas carências. “Perde-se assim a dimensão coletiva da questão social que se expressa na vida dos indivíduos singulares”. (IAMAMOTO, 2002 p.27).

As discussões acerca dos sujeitos da ação profissional são de extrema importância para orientar o trabalho profissional do Serviço Social nesta política.

Destaca-se que em relação às demandas sociais presentes na educação Básica e mais especificamente no Ensino Fundamental, estas vão além daquelas manifestas pelos alunos, ou seja, existem demandas a serem trabalhadas junto aos profissionais das escolas, familiares e comunidade. Aos assistentes sociais cabe o desafio de desvendá-las e propor alternativas de enfrentamento (PEDERSEN; VARGAS; GARCIA, 2012, p.35).

Os sujeitos do trabalho profissional na Política Pública de Educação Básica são todos os sujeitos que fazem parte da dinâmica desta política, como já exposto através das falas das profissionais pesquisadas, extrapolando a ação estritamente do Serviço Social com as famílias dos alunos. A matricialidade sociofamiliar abordada pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) pode desencadear uma interpretação incorreta da intervenção profissional a partir desta instituição, que é mediadora das relações sociais entre sujeito e sociedade, tornando estritamente a família o foco do trabalho profissional, correndo, assim, o risco, da culpabilização dos sujeitos sociais, neste caso, da família pela sua condição social, sem fazer relação desta instituição com outros espaços e sujeitos sociais da intervenção profissional.

A partir da análise dos dados coletados na pesquisa identificou-se que o trabalho profissional tem como foco de atuação os eixos de acesso e

permanência, trazidos pelo aparato legal, o que resulta em um conjunto de ações profissionais, (meios para realização do trabalho), para viabilizar o direito à educação. Tais ações se constituem nas instâncias de gestão e execução da Política Pública de Educação Básica. Contudo, elencam-se quatro ações que caracterizam o trabalho do assistente social na política pública de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre quais sejam: avaliação socioeconômica; articulação das redes de atendimento das demais políticas sociais; planejamento e execução de encontros de formação continuada à comunidade escolar e assessoria técnica às escolas.

Ações estas que também foram identificadas pelo conjunto CFESS/CRESS a partir dos dados obtidos através do levantamento sobre o trabalho do Assistente Social na educação no país, como podemos verificar a seguir:

As políticas de cotas e ações afirmativas; as análises socioeconômicas que subsidiam a isenção de taxas de inscrição e a destinação de bolsas de estudo; as políticas de assistência estudantil (bolsas, alimentação, moradia, transporte); os programas de "pais sociais"; os processos de elegibilidade para ingresso na educação infantil (...); as condicionalidades educacionais dos programas de transferência de renda; a consolidação da educação inclusiva; os pedidos de aplicação de medidas protetivas; o acompanhamento de medidas socioeducativas, a elaboração dos planos individuais de atendimento; (...) são algumas das expressões concretas de como, ao longo da última década, a questão do acesso e da permanência na educação escolar tem sido enfrentada a partir da interface da educação com diferentes políticas públicas, assim como dos recursos e processos com os quais os/as assistentes sociais têm lidado. (CFESS, 2011, p.51).

A avaliação socioeconômica, identificada como ação profissional a partir da pesquisa, é realizada para o acesso à Educação Infantil pela maioria das profissionais, apenas as de um dos municípios não realizam esta ação. A avaliação para a concessão de benefícios ligados à assistência estudantil, como transporte escolar e bolsas de estudos é realizado por profissionais de um município. Nos demais, estes benefícios não perpassam pelo Serviço Social. Embora a Educação Infantil seja garantida por lei, sua oferta apresenta

uma grande defasagem frente à população de zero a cinco anos, conforme demonstrado na tabela 05 no capítulo da Educação na Sociabilidade do Capital. Realidade que está levando o Serviço Social a intervir no processo de acesso a esta etapa da educação básica. Tal ação expressa uma contradição na prática profissional, visto que o assistente social atua de forma seletiva, avaliando quem tem maior necessidade em ter este direito garantido.

Sabe-se que o assistente social dispõe de relativo poder de interferência na formulação e/ou implementação de critérios técnico-sociais que regem o acesso dos usuários aos serviços prestados pelas instituições e organizações sociais públicas e privadas. Trata-se de envidar esforços para assegurar a universalidade ao acesso e/ou a ampliação de sua abrangência, resistindo, profissionalmente, tanto quanto possível, à imposição de critérios rigorosos de seletividade. Critérios que tendem a excluir parcelas significativas de cidadãos aos direitos e serviços sociais, em nome da “crise fiscal” e do trato “contábil”, dos programas e projetos sociais (IAMAMOTO, 1999, p. 145).

Em um dos municípios pesquisados esta seletividade é muito evidente, como podemos perceber através da fala de uma das profissionais do referido município:

(...) a seleção de Educação Infantil, nós passamos muito tempo fazendo isso né, enquanto teria outras demandas que seriam bem pertinentes a nós assim (AS.5, 2012).

(...) e aí a gente poderia estar em outros campos né, com mais qualidade, em outros campos eu digo assim, em outras áreas, na educação acompanhando a formação das escolas enfim, fazendo a formação, porque este processo todo demanda muito tempo nosso aqui e basicamente a estrutura do Serviço Social, esta se voltando pra estes processos de seleção (AS.6,2012).

A defasagem na oferta da Educação Infantil, bem como a necessidade de ampliação das vagas, como exposto na tabela 05, no capítulo a respeito da Educação na Sociabilidade do Capital, foi uma fala reiterada por todas as profissionais pesquisadas. Nos quatro municípios onde ocorre a elegibilidade para ingresso nesta etapa da Educação Básica as profissionais demonstram um descontentamento ao realizar esta ação, visto a clareza da garantia do direito à educação a toda população de zero à cinco anos de idade, cujas famílias optarem por compartilhar com o Estado à educação e os cuidados das

crianças na primeira infância. Por outro lado, com base na atual conjuntura de déficit de vagas percebem a necessidade de priorizar critérios de inclusão para o acesso, visto sua não universalidade.

(...) nós fizemos para qualificar esse processo de conhecer a realidade de cada uma das crianças (...), acho que esta intervenção ajudou a qualificar, porque às vezes na escola tu apresentava uma documentação da tua renda e a gente tem que considerar esse critério né, bom, o acesso é universal sim, mas quem vai ser priorizado neste momento, uma mãe que tem condições de pagar uma escolinha particular ou uma mãe que não tem onde deixar o filho né (A.S. 02,2012).

(...) que eles estão utilizando o Serviço Social pra se amparar inclusive pra alguns casos assim, onde a promotoria tem determinado alguns acessos, e pra poder assim algum caso assim mais em específico, onde as famílias sinalizam questões muito urgentes assim (AS.4, 2012).

(...) a gente estava discutindo a educação, principalmente hoje a educação infantil que ainda é insuficiente, não sei se algum dia vai ser suficiente pra atender toda a demanda né, (...) mas, por exemplo, uma questão de critérios de inclusão, quem são essas crianças que tem esse acesso (...) (AS.10, 2012).

Contudo, não foi identificado nas falas das profissionais a mobilização e o tensionamento profissional para a ampliação das vagas pelo poder público. As falas remetem para um atendimento precarizado no que concerne ao acesso e à necessidade de ampliação, mas não expressa de que forma o Serviço Social, enquanto profissão atuante na garantia de direitos, para além de qualificar o ingresso, priorizando situações emergenciais, intervém junto ao Estado no planejamento da ampliação da oferta da Educação Infantil, cuja competência no atendimento cabe ao município.

Por meio dos dados coletados, percebemos que o trabalho na etapa de Educação Infantil é realizado para o acesso das crianças, por intermédio da avaliação socioeconômica. Contudo, é possível inferir que há necessidade, para além da seletividade do ingresso nas escolas de Educação Infantil, que o assistente social planeje ações que visem à qualidade da mesma. Para tanto é importante um planejamento de estratégias que a fortaleçam como um direito social e não como um serviço a ser prestado para a população, através das

políticas de conveniamento/ terceirização das vagas nesta etapa da Educação Básica, como vimos no capítulo que aborda a Educação na Sociabilidade do Capital, atuando assim, contra a mercantilização da educação. Tais ações estão ligadas a:

a) Construção de um plano e metas de ampliação das vagas, pelo poder público, com base em indicadores e no diagnóstico do município (população de zero a 5 anos, defasagem entre a demanda x oferta de vagas, financiamento público, captação de recursos, regiões e faixa etária de maior demanda a ser atendida), diminuindo gradativamente o número de serviços terceirizados;

b) Articulação de ações com os órgãos representativos de direitos (Conselho Municipal de Educação, Conselhos Tutelares, Ministério Público), com base no planejamento municipal mencionado no item anterior;

c) Qualificação dos serviços prestados pelas instituições de Educação Infantil terceirizadas (até que toda a demanda seja atendida pelo poder público), atuando no sentido avaliar as condições em que esta etapa é atendida, tendo em vista as requisições legais que dispõe sobre a qualidade de atendimento nesta primeira etapa da Educação Básica, atuando contra a precarização deste direito.

É fundamental, ainda, que os projetos de trabalho elaborados estejam calcados em dados e estatísticas disponíveis, munidos de informações atualizadas e fidedignas, que respaldem a capacidade de argumentação e negociação dos profissionais na defesa de suas propostas de trabalho junto às instâncias demandatárias ou competentes. A pesquisa é ainda um recurso importante no acompanhamento da implementação e avaliação de políticas, subsidiando a (re) formulação de propostas de trabalho capazes de ampliar o espaço ocupacional dos profissionais envolvidos (IAMAMOTO, 1999, p. 146).

De acordo com a referida autora, compete ao profissional, buscar subsídios através da pesquisa/estudo sobre a realidade social, econômica, política, habitacional e cultural do município, como instrumento de trabalho profissional que deve permear a atividade do assistente social, subsidiando o mesmo. O conhecimento da realidade social, também se estabelece como instrumento da intervenção profissional, constituindo-se enquanto dimensão técnico-operativa de intervenção crítica na realidade. Com base ainda em

Iamamoto (2010), para que o assistente social possa legitimar o projeto profissional é necessário um conjunto de habilidades referentes a sua competência técnica, conhecimento crítico da realidade e dos processos de trabalho, do qual se inserem, para poder atuar além das requisições postas pelo mercado, na mediação de ações de tensionamento e mobilização pela luta dos direitos sociais.

(...) requisita um profissional culto, crítico e capaz de formular, recriar e avaliar propostas que apontem para a progressiva democratização das relações sociais. Exige-se, para tanto, compromisso ético-político com os valores democráticos e competência teórico-metodológica na teoria crítica em sua lógica de explicação da vida social. Esses elementos, aliados à pesquisa da realidade, possibilitam decifrar as situações particulares com que se defronta o assistente social no seu trabalho (...). Mas, requisita, também, um profissional versado no instrumental técnico-operativo, capaz de potencializar as ações nos níveis de assessoria, planejamento (...), 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 (IAMAMOTO, 2010, p. 208).

A busca por subsídios teóricos e metodológicos constitui-se como um dos meios do trabalho do assistente social, devendo fazer parte do cotidiano, como um instrumento que vai qualificar e aperfeiçoar o manejo dos demais meios de trabalho profissional, como a elaboração de programas e projetos por exemplo. De acordo com as falas das profissionais:

(...) então eu conhecia muito pouco, então eu fui estudar, me grudei ao pessoal do Grupo de Trabalho da Educação no CRESS (...) (AS.01, 2012).

(...) eu fui estudar a criança e o adolescente na perspectiva do desenvolvimento da criança e do adolescente, eu tive que estudar, porque eu me sentia, muito a parte só pensando aquela questão do acesso ao direito, eu tive que compreender o usuário do serviço (...) eu precisei entender um pouco mais sobre essa criança, como é esse adolescente enquanto sujeito, pra poder compreender um pouco dentro da sua família e dentro das demais relações, isso me dá condições de trabalhar com essa família, com esses professores, com essa comunidade e com a própria criança e adolescente (...) (AS.04, 2012).

(...) baseado nas nossas experiências diárias (...) a gente procura ler, discutir (...) a gente tem espaços de discussões, sobre essas questões assim (...) aqui a gente tem um espaço muito bom de discussão né (...) essa troca que ajuda nós muitas vezes né, tu te recicla com as coisas que eles trazem e com que agente provoca

neles também, (...) é as trocas do cotidiano, da prática, troca com os estagiários e de leituras que se faz (...) (AS.07, 2012).

As falas apontam que a busca por subsídios, para as profissionais em questão, se dá pelo contato com outros profissionais assistentes sociais, inseridos na educação, através do espaço possibilitado pelo conjunto CFESS/CRESS na implantação dos grupos de trabalho, bem como a troca de experiências entre profissionais e estagiários através do estudo da própria atividade profissional e das questões que emergem no cotidiano da profissão. Aspectos que devem permear constantemente o trabalho profissional através de espaços de planejamento e avaliação das ações desenvolvidas. No entanto, a fala da AS.04 aponta para um ponto bastante importante, que é a busca por subsídios que vão respaldar as ações profissionais, com base nas especificidades do campo de atuação profissional.

A mesma destaca que foi buscar formação na área do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Conhecimento de extrema importância para respaldar a intervenção profissional. Pois o assistente social, inserido na educação, para propor programas e projetos que viabilizem o acesso, a permanência e a qualidade da educação pública, precisa entender como se dá o desenvolvimento humano, nas diferentes etapas da vida dos sujeitos. Significa refletir que: como propor, na Educação Infantil, ações que qualifiquem o atendimento à primeira infância de alunos com deficiência ou altas habilidades e superdotação, por exemplo, se o profissional não entende como se dá o desenvolvimento infantil? Como propor um trabalho que incida sobre os índices de evasão e infrequência nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, se não compreender as especificidades da adolescência, as necessidades específicas desta faixa etária? Para além dos subsídios específicos da profissão, que fortaleçam e respaldem as ações para o desenvolvimento do projeto profissional, é necessário buscar conhecimentos específicos nas diferentes áreas de atuação profissional, para que o mesmo possa debater e propor projetos com a competência técnica necessária para sua operacionalização.

Com relação à articulação das redes de atendimento das demais políticas sociais, avistamos que é ação comum a todas as profissionais, que em sua maioria participam, de reuniões sistemáticas, denominadas de reuniões de rede. Na execução desta ação, salientamos que, em um dos espaços ocupacionais, as assistentes sociais inseridas, foram designadas exclusivamente para a realização deste trabalho de articulação e de assessoria: “(...) a gente trabalha fomentando a participação das escolas nas redes de atendimento à proteção de crianças e adolescentes” (AS.9, 2012).

Apenas a AS.4 de um outro espaço ocupacional, destaca a inexistência de tais reuniões com as demais políticas setoriais e salienta a falta de articulação entre os próprios profissionais, como podemos identificar através da sua fala:

Eu tento assim, tá me articulando com os outros setores, podendo fazer essa interface assim, com os demais serviços né, eu penso que poderia ser melhor né, até se as próprias assistentes sociais do município, os colegas, conseguissem articular nesse sentido assim, com as profissionais das outras secretarias, dos outros serviços, eu penso que é... eu tento fazer esse trabalho, mas eu acho que poderia ser mais rico. Eu penso que fortalecia a rede interna né, a prefeitura enquanto rede interna, porque eu ainda acho muito fragmentado, (...) e a gente não tem uma reunião nossa, né, enquanto... embora que eu também penso que a gente, que a categoria é muito desunida, e aí eu acho que a gente acaba não se fortalecendo e isso... não sei o que vem primeiro se é a rede ou a categoria, mas enfim, não existe isso (...) As reuniões de rede se acontecem, eu não tenho conhecimento, (...) mas, hoje não vem acontecendo (...) enquanto coletivo, eu vejo que a coisa não se estrutura (...) (AS.4, 2012).

Através da fala da AS. 4 podemos entender que os profissionais da rede de atendimento do município onde trabalha ainda não conseguiram romper com a trajetória histórica de fragmentação das políticas sociais, realidade agravada pelo ideário neoliberal que obscurece a totalidade inerente aos processos sociais vivenciados pelos sujeitos, resultando na focalização das políticas sociais no trato à Questão Social. No entanto, as falas das demais profissionais apesar das dificuldades da fragmentação e focalização de atendimento apontam que:

A gente tem trabalhado muito pra articular todos os serviços mas a gente tem muita dificuldade ainda, é muito fragilizado. É mais uma dificuldade de recursos sabe, mas a articulação entre a assistência e a educação é a parceria muito boa, no meu entendimento, comigo. A dificuldade maior é de puxar a saúde, a habitação, as outras políticas são muito separadas ainda, é muito complicado. E as escolas, elas são muito fechadas (...) A parte negativa fica nisso, de não entender a rede como todo mundo junto, não, é encaminhamentos. (...) a gente tem conseguido fazer trabalhos, o próprio bolsa família, agora além do grupo, a gente ta pensando na capacitação dos secretários das escolas e ai é um trabalho em conjunto com a assistência também, eu acho que é isso de positivo (AS.1, 2012).

(...) cansa ir no conselho tutelar sabe, (...) isso é uma coisa muito interessante, porque, a gente ta articulando o tempo todo, é um processo muito cansativo, a gente vai ao conselho tutelar sistematicamente, a gente chama a secretaria de desenvolvimento social, puxa reuniões, (...), fazem 4 anos que nós estamos fazendo as mesmas ações, ou a gente não ta vendo, ou trocou tanta gente que tem que fazer sempre mesmo né, acho que é um pouco por ai, as pessoas trocam né, não se sustenta o trabalho, mas o desafio é esse, o trabalho de articulação ele é braçal. (...) porque é muito importante que a escola saiba onde ta seu aluno, tu entende, são práticas básicas, de articulação, de processo de, coletivo, (...) (AS.2, 2012).

E outro desafio é interno da gente poder ter o entendimento que esta articulação ela é importante que...que não é nenhuma política sozinha que vai fazer, que vai dar conta né ,de determinadas demandas (...)(AS.5, 2012).

A partir destas falas, podemos compreender que as assistentes sociais fazem referência à necessária articulação entre os diferentes serviços de atendimento aos sujeitos, mas expressam também a precarização destes serviços envoltos nas dificuldades que são estruturais, de pouco investimento nas políticas públicas, de um olhar de gestão que vença a fragmentação dos processos e que avance de uma perspectiva de mera articulação para encaminhamento de serviços a uma política integrada e que responda as reais necessidades da população. Para Couto:

A intersetorialidade supõe também a articulação entre sujeitos que atuam em áreas que, partindo de suas especificidades e experiências particulares, possam criar propostas e estratégias conjuntas de intervenção pública para enfrentar problemas complexos impossíveis de serem equacionados de modo isolado (...). A intersetorialidade supõe vontade e decisão política dos agentes públicos, e tem como ponto de partida o respeito à diversidade e às particularidades de cada setor, que não deveria se sobrepor, contudo, aos processos

pactuados entre as políticas setoriais no espaço institucional. (COUTO, 2011, p. 40).

A intersetorialidade vai além do trabalho articulado. Tomamos como exemplo, a gravidez na adolescência, demanda profissional que suscita a necessidade de um trabalho educativo que aborde o projeto de vida das adolescentes, através de uma ação planejada e comum entre as políticas de educação, saúde e assistência social, no mínimo. De acordo com Nascimento (2010, p. 101): “Desta forma, uma perspectiva de trabalho intersetorial implica mais do que justapor ou compor projetos que continuem sendo formulados e realizados setorialmente.” O trabalho intersetorial é a união dos saberes entre as diferentes políticas sociais para o planejamento coletivo de uma ação em conjunto para o atendimento de determinada demanda em uma dada comunidade.

Por meio dos dados levantados na referida pesquisa, percebemos que todas as profissionais mencionam que trabalham de forma interdisciplinar, sendo que 03, dos 05 espaços ocupacionais pesquisados, conta na constituição da equipe que o Serviço Social está vinculado com profissionais de outras áreas do conhecimento. Nos demais espaços há apenas assistentes sociais na equipe de trabalho, no entanto, salientam que suas ações são articuladas com outros profissionais.

Eu estou dentro da central de vagas, mas eu trabalho junto com o pessoal como uma equipe interdisciplinar (AS.1, 2012).

(...) abordamos um planejamento multi né, (...) as competências, as atribuições do departamento, são iguais (...) o enfoque de cada área é diferenciado (AS.2, 2012).

Trocamos essas informações, a importância do olhar, do Serviço Social, da psicologia, como saberes que vão se complementar (...) (AS.2, 2012).

(...) o trabalho do Serviço Social ele é junto com essa equipe, e aí segue a proposta como um todo (...) é respeitando os princípios da profissão (AS.4, 2012).

É porque nós trabalhamos aqui em equipe interdisciplinar e as nossas ações são interdisciplinares né, claro que tem as suas especificidades

(...) É que o serviço de orientação, o serviço da escola não ta conseguindo articular isso com a família (...) assessoramos a escola ou muitas vezes fazemos junto com o serviço este acesso a rede e muitas vezes nós assistentes sociais em parceria, em conjunto com a assistente social da rede de assistência, vamos fazer uma visita domiciliar sim pra ter um olhar da educação e pra ter um olhar da assistência e ai construímos um plano de intervenção conjunta (AS.11, 2012).

O trabalho interdisciplinar, assim como o intersetorial é um grande desafio para o profissional, na medida em que representa o trabalho integrado, a inter-relação de saberes, a visão de totalidade dos processos sociais, aspectos que rompem com a visão de fragmentação e independência dos diferentes saberes. Contudo, ao profissional emerge mais essa demanda, de construir estratégias que fortaleçam o trabalho interdisciplinar. Para Martinelli:

A nossa profissão, o Serviço Social, ao contrário de estar em via de extinção, é, mais do que nunca, necessária, sobretudo na perspectiva da interdisciplinariedade, pois essa prática que realizamos, a prática do Assistente Social, é fundamental na construção de nexos de articulação entre as diferentes práticas sociais. (MARTINELLI, 1998, p.136).

A articulação entre as diferentes práticas sociais constitui-se de fato em um desafio a ser enfrentado pelo Assistente Social que deve estrategicamente atuar no sentido de romper com o mero trabalho multidisciplinar, promovendo efetivamente propostas de intervenção que vão além da mera troca de conhecimento das diferentes áreas do saber, mas que potencializem os diferentes conhecimentos em ações conjuntas concretas que viabilizem o trabalho integrado, tanto entre os demais profissionais, quanto entre as diferentes políticas setoriais, percebendo o sujeito social e os processos sociais por ele vivenciados em sua totalidade. Com efeito, destaca-se como contribuição do saber profissional, tanto no trabalho intersetorial, quanto interdisciplinar, cujo objetivo é a ruptura de práticas focalizadas que resultam na fragmentação dos sujeitos e dos processos vivenciados por estes, a elaboração e a execução de programas de formação continuada à comunidade escolar.

Embora a operacionalização de programas de formação continuada tenha sido mencionada pela maioria das assistentes sociais pesquisadas como ação profissional necessária, apenas em um dos espaços ocupacionais identificou-se esta ação como sendo prática efetiva do trabalho profissional, perpassando por todas as demais ações desenvolvidas. Formação esta, executada pelas assistentes sociais do referido espaço em parceria com profissionais das demais políticas públicas, dependendo da temática a ser desenvolvida.

(...) a gente faz formação com a escola, as equipes diretivas (...) capacitação dessas novas equipes, (...) e aí a necessidade dessa formação continuada, nós trabalhamos também com um grupo de orientadores educacionais (...) (AS.2, 2012).

(...) a gente trabalha muito com a visão de mundo de cada profissional (...) gente procura trazer a escola mais perto dessa realidade, conhecer os alunos (...) (AS.2, 2012).

E a gente vê também esse grupo de orientadores que nós trabalhamos (...)o quanto pra eles é significativo e foi importante esses encontros, essa troca de experiências (...) de como essa formação é importante, de que maneira essa informação chega na escola pra capacitar a atuação desse profissional que está lá na ponta né (AS.3, 2012).

(...) a gente tem uma parceria bem legal, (...) então a gente trabalha assim, muito a caderneta do adolescente, fizemos a implantação e estamos sempre nas escolas fazendo sempre esses trabalhos com os pais (...) (AS.2, 2012).

(...) o nosso grande sonho é trazer formação de mediação pra rede, é dar outro formato assim pra essas denúncias, trabalhar de outra forma, com outra concepção (AS.2, 2012).

Podemos perceber que é através da formação continuada, instrumento de intervenção profissional, que o assistente social poderá atuar com toda a comunidade escolar através de vivências e experiências que façam emergir as contradições da sociedade capitalista, vivenciadas pelas escolas e comunidades e que são necessárias para a manutenção da sociedade de classes. O trabalho com as comunidades escolares através da formação política é um instrumento em potencial para se começar a pôr em xeque a supremacia da cultura de subalternidade, proporcionando momentos de reflexões e planejamento de ações concretas para a ruptura de uma concepção

burguesa de educação presente nos diferentes espaços sociais, não apenas na educação formal e que obscurecem as contradições com a falsa noção de hegemonia e ausência de lutas entre as classes, afastando a compreensão da realidade social em seu movimento dialético. Para que os educadores trabalhem a partir de outra perspectiva de construção de conhecimento e relações com os alunos e as famílias é necessário que ele próprio seja educado, como trazido por Marx e Engels:

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (MARX; ENGELS, 2009, p.124).

Contudo, a ação do Serviço Social na Política da Educação, para além, de planejar e executar ações de acesso e permanência na escola pode atuar neste espaço constituído de contradições, através da dimensão educativa da profissão, como expõe Martinelli (1998, p.141) “somos educadores no sentido pleno do termo, trabalhamos com a consciência, com a linguagem que ‘é relação social’...”, trabalhando valores e proporcionando vivências potencialmente democráticas, capazes de fortalecer a participação da comunidade escolar na elaboração de projetos educativos, possibilitando a construção coletiva e a problematização de uma cultura de subalternidade e de tutela, colaborando assim para a construção de experiências que viabilizem o protagonismo infanto-juvenil. De acordo com Demo (2000, p. 58) “(...) deparamo-nos com um povo que não sabe pensar, escrever nem tampouco ler a realidade politicamente, impedindo de tornar-se sujeito da história”.

Todavia, o profissional de Serviço Social é desafiado a perceber que sua contribuição na Educação transcende a relação de mediação com os atendimentos das demais políticas setoriais, planejando a intervenção profissional no sentido de romper com uma prática educativa desenvolvida pela escola que acaba por legitimar a desigualdade social vivida pela classe trabalhadora. Ou seja, de que forma a escola de Educação Básica, enquanto

instituição protetiva dos direitos das crianças e adolescentes e que também é violada, visto a precarização das políticas sociais, deve construir seu Projeto Político Pedagógico e que tipo formação humana está desenvolvendo através de sua prática pedagógica? Estas questões precisam estar presentes nas ações dos diferentes profissionais da educação formal que precisam se implicar com uma educação que transcenda os processos já legitimados de subalternização.

O Assistente Social na educação poderá atuar com todos os membros da comunidade escolar (...). Esta atividade propicia a politização em torno de diversos temas que perpassam o ambiente escolar e social. Assim, o Assistente Social, coerente com o projeto ético-político profissional, assumirá em seu trabalho socioeducativo um caráter emancipatório, fortalecendo as lutas das classes subalternas e não um caráter de enquadramento disciplinador, próprio da perspectiva conservadora, apesar de ainda estar presente na profissão (MARTINS, 2012, p. 46).

A assessoria técnica é a quarta ação identificada como área de atuação profissional de todas as assistentes sociais inseridas na Política Pública de Educação. De acordo com a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei, 8.662/9, 1993), artigos 4º e 5º que dispõe sobre as competências e atribuições privativas do Assistente Social, elenca-se a assessoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social, cabendo ao Assistente Social, elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam de âmbito de atuação do Serviço Social.

(...) O assessor, na sua privilegiada posição de agente externo e a partir da sua capacidade profissional, pode contribuir apontando caminhos e auxiliando na desvelação de questões que a equipe e o profissional sozinhos, não podem identificar. (MATTOS, 2009, p. 523).

Podemos classificar a assessoria prestada nos seguintes eixos: no monitoramento da frequência escolar do Programa Bolsa Família, como condicionalidade de responsabilidade da Política de Educação; no acompanhamento da educação inclusiva e na abordagem às diferentes

expressões da Questão Social no âmbito escolar. No que concerne à assessoria de acompanhamento à educação inclusiva, destaca-se a atuação profissional em um espaço ocupacional, vinculado à Secretaria Municipal de Educação que atende exclusivamente alunos com deficiência que estão em processo de inclusão ou já estão sendo atendidos pelas escolas da respectiva rede de ensino.

A educação especial, prevista na LDB (BRASIL, 1996) é uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas da educação escolar. Atualmente, visto a proposta de educação inclusiva fruto de lutas e mobilizações sociais, legitimada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e reiterada pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2007), se constitui os chamados Centros ou Departamentos de Atendimento Educacionais Especializados, cuja configuração prevê a atuação de equipe multidisciplinar. Dentre os profissionais, encontra-se o Assistente Social que atua no processo de inclusão, viabilizando o direito à educação. Entre outras, as demandas da assistente social do referido espaço, destacam-se:

(...) a grande questão está na dificuldade dos pais de educar os seus filhos, essa é a principal questão e depois, em seguida disso vem o valor da educação pra essas famílias né, qual é o significado, qual é realmente o projeto que esses pais têm assim pra esses filhos, (...) é tentar pensar com as famílias, estratégias, mediar à relação com a escola, porque tem famílias que tem dinâmicas muito peculiares, e aí poder auxiliar que eles possam viver da sua forma né, dentro daquilo que eles entendem e manter-se na escola (AS.4, 2012).

(...) as expressões da questão social elas circulam por todo assim né, se tu fores pensar, o sujeito tem uma necessidade especial, mas assim, ele circula no social, então ele tem as questões como qualquer outro, só que em alguns momentos é agravado pelo não acesso aos direitos (AS.4, 2012).

Existe a resistência do atendimento (...) do atendimento legal não, mas do entendimento de acreditar, de acreditar que é possível (...) É dizer que não tem preconceito, que está disposto a viabilizar o direito, mas se implicar neste dizer né, não é só dizer, é se implicar com isso (AS.4, 2012).

Com as mudanças no aparato legal, sobre os direitos das pessoas com deficiência o Assistente Social, que já era requisitado para atuar em Associações dos Amigos dos Excepcionais (APAE) e em escolas especiais, atualmente pode inserir-se nestes novos espaços que emergem para atender o sujeito com deficiência que se encontra matriculado em escolas ditas regulares (BRASIL, 1996), intervindo junto as escolas que precisam vencer o paradigma da doença, que por muitos anos acompanhou a concepção de educação destes sujeitos, rompendo com o preconceito e se implicando, como destaca a AS.4, neste processo inclusivo. O assistente social trabalha também junto às famílias a questão da capacidade de desenvolvimento das pessoas com deficiência, que por muitos anos permaneceram em casa, sem a garantia ao direito à educação tendo negado também o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades, fator que cerceou a autonomia destes sujeitos, tidos como incapazes.

As lutas sociais pelo acesso à educação passaram a constituir importantes fenômenos da política, tornando-se parte do processo de legitimação do próprio Estado e do processo de conquistas sociais que levaram ao reconhecimento da educação como direito social e não apenas como uma expressão de processos circunscritos à dinâmica da vida privada. A luta pela educação constitui-se em uma das expressões da questão social (ALMEIDA, 2005, p. 09).

Com relação ao monitoramento da condicionalidade da frequência do Programa Bolsa Família, destaca-se a atuação de uma das assistentes sociais pesquisadas que é a responsável por gerenciar o programa em seu espaço ocupacional, fazendo além de tal monitoramento, ações articulados com as demais secretarias envolvidas: *“(...) a gente tem dois projetos que a gente desenvolve aqui (...) que é articulado com a assistência social e saúde, que partiu de um diagnóstico aqui do município” (AS.4, 2012).*

A assessoria referente a abordagem às diferentes expressões da questão social é referenciada por todas as profissionais que são chamadas a intervir na dinâmica escolar que foi transformada pelas mudanças ocorridas a partir da década de 90 no Brasil. Os impactos da reestruturação produtiva,

reconfigurando a Questão Social e as respostas focalizadas e precarizadas das políticas públicas irão transformar o perfil de aluno e família até então conhecidos pela escola. Realidade que irá desencadear muitos conflitos, desafios e possibilidades neste emergente espaço de atuação profissional. Como no início deste capítulo, todas as assistentes sociais não estão vinculadas diretamente a uma escola, as mesmas atuam nas Secretarias Municipais e/ou Departamento de Atendimento Educacional Especializado e desenvolvem seu trabalho, dentre outras ações, assessorando a comunidade escolar, é possível notar a expressividade na fala delas:

(...) dependendo cada projeto pedagógico, desenvolve um projeto de acordo com a demanda da escola (...) (AS.3, 2012).

(...) considerando o contexto de cada escola pensado na intervenção, (...) que isso possa ser pensado junto com a equipe diretiva da escola né, como proposta de ação de acordo com aquela realidade (AS.3, 2012).

(...) então a gente lê , a gente trabalha, trabalha o conteúdo, onde ta a violação ali, porque que ta encaminhando, é pro conselho, é função, é atribuição, quando vai um relatório direto né, geralmente da problema, então isso nos indica pouca informação na questão do caso (AS. 3, 2012).

(...) e este olhar de poder estar mais perto das escolas assessorando mesmo, é esta demanda que vem pra nós assim (...) não permite assim o resgate do aluno, sem intervenção lá na família , então a gente prioriza esta intervenção, com visita domiciliar , com acompanhamento da família, com mediação com a rede né (...) assessorias pedagógicas né, que também trazem demandas que muitas vezes elas estão indo as escolas a escola traz a demanda e elas não sabem o que fazer, a gente então orienta de que forma , pode ser encaminhado para que elas mesmas possam fazer isso (...) (AS.6, 2012).

(...) então o nosso movimento hoje tem sido nesse sentido, de pensar com a escola, com o orientador educacional, com o supervisor, com a assessoria, o que pode ser feito, o que poderia já ter sido feito e fazer com que isso aconteça na prática, em alguns momentos nós estamos juntos, em outro momento, nós orientamos a orientadora educacional pra que ela possa fazer, porque a ideia não é tutelar a orientação mas sim promover, fomentar essa participação na rede já existente(...)(AS.10, 2012).

As falas anteriores apontam uma assessoria tanto no âmbito escolar, quanto com os demais profissionais das secretarias municipais que prestam assessoria pedagógica às escolas. Sendo necessário que estes agentes

também possam trabalhar o olhar profissional frente às novas situações cotidianas vivenciadas pelas escolas. Como podemos perceber, o processo interventivo se dá a partir da demanda que chega às profissionais de Serviço Social, que realizam um processo de conhecimento sobre a realidade vivenciada pelo aluno e por sua família e planejam junto à rede de atendimento das demais políticas setoriais e com as escolas o trabalho a ser desenvolvido para o enfrentamento da Questão Social.

Neste sentido, compete ao profissional, também, tornar evidentes as contradições presentes no âmbito educacional, discutindo-as com a comunidade escolar para que este espaço, possa se tornar um ambiente acolhedor com projetos que viabilizem o desenvolvimento das capacidades e possibilidades humanas, como a sociabilidade, universalidade, consciência e liberdade, rompendo com práticas educativas que fortalecem o individualismo e a alienação. De acordo com Iamamoto (2010, p.219) “É nesse terreno denso de tensões e contradições sociais que se situa o protagonismo profissional”.

Para atuar como protagonista, o profissional precisa lutar contra os fantasmas da ordem vigente que aliena que fragmenta a realidade social, fragilizando a atuação do profissional, que muitas vezes, é aprisionado a uma visão endogenista do Serviço Social (MONTAÑO, 2009), o que resulta numa ação de ajustamento social. O profissional consciente do projeto ético-político tem grande potencial para trabalhar no tensionamento e na mediação de interesses antagônicos, fazendo com que direitos sejam viabilizados e atuando numa perspectiva de desenvolver a consciência e a autonomia dos sujeitos, por meio da consciência de classe, percebendo a Questão Social numa perspectiva de totalidade e não em fragmentos da sociedade que contribui para a individualização e culpabilização da condição que se encontra os indivíduos. Segundo Iamamoto:

O projeto profissional reconhece o assistente social como um ser prático-social dotado de liberdade, capaz de projetar seu trabalho e buscar sua implementação por meio de sua atividade. Esta condição é tensionada pelo trabalho assalariado que submete esse trabalho

aos dilemas da alienação, visto que ele se realiza submetido ao poder dos seus empregadores, o que restringe a relativa autonomia do assistente social. IAMAMOTO (2010, p.338).

O profissional Assistente Social ao inserir-se na educação e atuando diretamente nas escolas, poderá contribuir para que este espaço educativo possa refletir sua prática pedagógica desenvolvida diariamente, tendo como base o Projeto Político Pedagógico.

É no trabalho coletivo desenvolvido na escola, na construção e efetivação do projeto político pedagógico que o Assistente Social tem algo a dizer, tem uma significativa contribuição neste espaço sócio-ocupacional travejado com determinações econômicas, sociais, políticas e culturais (MARTINS, 2012, p.49).

É por meio deste projeto que a escola planeja suas ações, devendo o mesmo ser de conhecimento de todos os sujeitos da comunidade escolar. Como documento formal, o Projeto Político Pedagógico é que dá identidade a instituição, pois é nele que está registrado a filosofia institucional, a visão de homem e sociedade defendida pela escola, constituindo-se como grande aliado do trabalho do assistente social. A partir dele, o profissional poderá intervir junto aos educadores, através de uma ação educativa (SOUZA, 2008), proporcionando a estes sujeitos o pensar sobre a prática educativa que desenvolvem os reflexos destas práticas na vida dos alunos, ou seja, quais concepções de educação a escola legitima concretamente.

Neste sentido, formar o homem integral é permitir que ele tenha acesso, o mais pleno possível, ao conjunto de bens – materiais e espirituais – necessários à sua plena realização. Isto mostra, claramente, que a formação humana implica uma relação entre subjetividade e objetividade, ou seja, uma determinação recíproca entre o que está fora e o que está dentro do ser humano (TONET 2007, p.50).

A relação pedagógica que o professor estabelece com os alunos será potencialmente enriquecida quando ele próprio identificar a necessidade de partir da realidade vivida, do concreto, da experiência de vida dos alunos para poder mediar a construção e relação entre os diferentes saberes, muitas vezes já aprendidos pelos alunos através das suas vivências. Esta relação

pedagógica pressupõe que o educador seja instigado a se implicar com outra relação de aprendizagem com seus alunos. Uma relação que transcenda a mera reprodução de conteúdos pré-estabelecidos, (como já abordado no capítulo Educação na Sociabilidade do Capital) e da relação de poder entre o que detém conhecimento, sujeito/professor, do que precisa aprender, objeto/aluno.

Os Assistentes Sociais vêm definindo este espaço como possibilidade viável de intervenção, tornando a política de educação como parte de atuação a partir da ampliação do conceito de educação, na perspectiva das mudanças societárias (ALMEIDA, 2000, p.22). Essas mudanças apontam, neste espaço, a necessidade de discutir violência, prevenção, cultura de paz, cidadania, direitos humanos, família, sociedade, política etc (LOUREIRO; GROSSI; OLIVEIRA, 2010, p.198).

Através da formação continuada da comunidade escolar, ação profissional identificada através da pesquisa, mais expressivamente em um dos espaços ocupacionais, que o Assistente Social poderá estrategicamente ampliar o olhar destes sujeitos para além das relações de aprendizagem formal, fazendo emergir projetos educativos que atuem com as diferentes expressões da Questão Social manifestadas na escola, como a violência, por exemplo. A violência é a demanda mais apontada pelas assistentes sociais, e, ao mesmo tempo, a ausência de projetos preventivos e que envolvessem a comunidade escolar em ações que abordassem desde a vivência de uma cultura de não violência à perspectiva de um trabalho com foco nos direitos humanos.

A formação dos professores, tanto nas suas áreas específicas como na qualificação para trabalhos que integrem as crianças, famílias e a comunidade no ambiente escolar, precisa ser efetivada de forma continuada, para que estes possam contribuir na constituição do espaço escolar como um espaço de proteção e desenvolvimento saudável (DELL'AGLIO, 2010, p.118).

O autor nos faz perceber a necessidade de que a escola trabalhe em uma perspectiva protetiva, como já trazido anteriormente, atuando na perspectiva do sujeito, enquanto sujeito de direitos, em relação com o outro,

desenvolvendo sua responsabilidade social, de proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, como assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), inclusive o direito à cultura. Como destaca Gomes:

Além disso, a Educação possui, notoriamente, interface com a Política dos direitos da Criança e do Adolescente, o que caracteriza a escola como um espaço potencial para a identificação da violação a esses direitos e a articulação do sistema de proteção à infância e à juventude. (GOMES, 2010, p. 16).

Todavia, é de fundamental importância que o profissional contribua para o trabalho intersetorial com as demais políticas, pois faz parte do cotidiano da escola, os sujeitos sociais que são assistidos pelas demais políticas sociais, como a saúde através das Unidades de Saúde presentes nas comunidades e os Centros de Referência em Assistência Social: *“(...) também por isso estamos na rede, para ajudar a escola a se relacionar com a comunidade” (AS.11, 2012).*

E, sobretudo, o trabalho em rede com os sujeitos da comunidade escolar, os quais, por sua vez, colocarão as escolas, as universidades e os espaços não formais de aprendizagem – campos da atuação do Serviço Social – para atuarem na consolidação da rede de direitos sociais (SILVA, 2012, p.25).

A fala da AS.11 reforça o trabalho desenvolvido pelas assistentes sociais que fizeram parte da pesquisa, que atuam através da articulação de rede, e na tentativa de que as escolas se percebam nesta relação, entendendo que se constituem enquanto instituição que faz parte da rede de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes. Logo, percebe-se que o trabalho ali realizado não poderá ser isolado dos demais espaços sociais onde a vida acontece; a vida tanto dos alunos e suas famílias, quanto dos educadores.

É importante refletir sobre a escola enquanto um espaço de proteção para crianças e adolescentes, considerando todos os envolvidos neste microssistema, desde professores, coordenadores e funcionários, assim alunos, suas famílias e membros da comunidade (DELL'AGLIO, 2010, p.116).

O profissional, através do trabalho com a comunidade escolar e com as demais políticas, possibilitará e instigará a necessidade do trabalho interdisciplinar, através do diálogo e do saber profissional na elaboração de ações que garantam os direitos humanos. O Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2002) orienta que os governos promovam uma educação pautada na tolerância, paz e no respeito às diferenças. A escola, enquanto espaço privilegiado do processo educativo é em potencial o espaço para a construção de ações e para a vivência de processos sociais com base na educação para paz e no respeito ao ser humano. Destaca-se que a perspectiva aqui trazida de educação para paz não se dá no sentido de obscurecer as contradições e os conflitos sociais para a perpetuação da hegemonia do capital, mas sim de propiciar vivências que possibilitem a construção de outras formas de relações sociais, não baseadas na dominação e opressão, mas de respeito ao outro enquanto ser social, assim como o “eu”, dotado de direitos e deveres que são negligenciados pela sociedade de classes.

Entre os desafios das escolas, encontra-se a transformação da cultura punitiva para uma cultura restaurativa na resolução dos conflitos. Isto envolve também uma gestão democrática, espaços dialógicos e trabalho com valores como respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade, cooperação, entre outros (LOUREIRO; GROSSI; OLIVEIRA, 2010, p.197).

Trabalhar a partir da mediação de conflitos no ambiente escolar requer a ruptura com uma visão de educação bancária, como caracterizou Freire (1996), e centrada no autoritarismo e na punição. Pressupõe o diálogo, o trabalho com diferentes culturas e pontos de vista sobre um determinado fato. Através dos dados da pesquisa não foi possível identificar que as assistentes sociais trabalhem com esta demanda nas escolas, no sentido de fomentar e capacitar para este tipo de abordagem com os adolescentes. Apenas a fala de uma das assistentes sociais aponta para essa questão:

(...) existem escolas com mais dificuldade outra com mais facilidade né, nós temos escolas que fazem círculos restaurativos de mediação com os alunos e adotam isso como sistemática, tem escolas que não

sabem nem o que é isso e que a gente quer construir né (...) (AS.11, 2012).

A fala da AS.11 expressa que o trabalho a partir de círculos restaurativos na mediação de conflitos não é prática comum entre as escolas que compõe a respectiva rede de ensino, fazendo-nos entender que é um trabalho cuja adesão se dá pela sensibilização da escola, não sendo uma prática adotada e trabalhada pela Secretaria Municipal em questão, enquanto política da Rede Municipal de Ensino. A fala da referida profissional aponta também para a necessidade de mobilizar as escolas para trabalharem com este método de abordagem quando diz: “*a gente quer construir né*” (AS.11, 2012), possibilitando assim o afastamento de uma prática muito comum entre as escolas, que é a judicialização dos conflitos. Resultando com isso no encaminhamento direto ao Ministério Público das situações de conflito vivenciadas na escola, sem se trabalhar de forma preventiva e educativa, desencadeando uma ação estritamente punitiva e coercitiva.

O trabalho com os alunos, a partir de seus projetos de vida é uma ação importante que pode ser desenvolvida, através de encontros sistemáticos de formação, contribuindo para que os mesmos possam discutir sobre assuntos como a gravidez precoce, a dependência química, a violência em suas diferentes manifestações, inclusive o *bullying*, muito presente na realidade escolar. Todos estes assuntos foram trazidos pelas assistentes sociais como demandas, dentre outras, que perpassam pelo Serviço Social, mas apenas em um espaço sociocupacional identificou-se o trabalho nesta perspectiva, isto é, em que o Serviço Social trabalha estes temas com os alunos, capacitando também às equipes de orientadores pedagógicos para o trabalho nas escolas.

Concomitante ao trabalho do profissional na articulação da rede de proteção, o mesmo poderá realizar diagnóstico social da comunidade em que a escola está inserida para subsidiar a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que devem contemplar as multiculturalidades das famílias nas práticas educativas, proporcionando a construção coletiva do

conhecimento. Há, com isso. O fomento ao trabalho na perspectiva do território, ou seja, trabalhar a escola e com a escola na perspectiva de um olhar e prática para além dos seus muros, promovendo assim, a articulação e mobilização de todos os serviços existentes na comunidade escolar. De acordo com Couto (2010, p.50): “O território é também o terreno das políticas públicas, onde se concretizam as manifestações da questão social e se criam os tensionamentos e as possibilidades para seu enfrentamento”.

(...) há uma tentativa agora de a gente ficar com a mesma territorialização, a saúde, a educação, a assistência e o conselho tutelar, pra poder facilitar, há uma tentativa, não sei se vamos conseguir efetivar (AS. 9, 2012)

Trabalhar com a escola na perspectiva de territorialidade é ir além do espaço físico ou geográfico da comunidade. É, nesse sentido, proporcionar que os sujeitos que compõe este espaço se percebam em suas relações enquanto sujeitos coletivos e sejam atendidos em sua totalidade pelas diferentes políticas públicas (saúde, educação, assistência social). O trabalho nesta perspectiva não poderá contribuir para o isolamento do ser social em sua comunidade, muito pelo contrário, deverá proporcionar através do trabalho intersetorial, para além da articulação de atendimentos e serviços, a vivência da participação e da mobilização comunitária na luta pela efetivação dos seus direitos, rompendo com as diferentes formas de subalternidade que impedem a liberdade do ser social e a vivência de processos sociais emancipatórios.

Podemos destacar, também, algumas ações a serem desenvolvidas pelos assistentes sociais atuantes na instância de gestão da educação e que devem permear a qualidade social da mesma, dentre elas:

a) Projetos com base nos índices de infrequência e evasão escolar apontando a necessidade de ações nos anos finais do Ensino Fundamental, os quais apresentam uma grande defasagem de evasão em relação aos anos iniciais, como exposto na tabela 03, no capítulo sobre a Educação na Sociabilidade do Capital. Índices que requerem um olhar diferenciado na proposição de trabalhos educativos que levem em consideração, também, a

etapa de vida dos alunos, passando de sujeitos crianças, para sujeitos adolescentes. Além disso, a necessidade de agregar o trabalho intersetorial, com as demais políticas às diferentes expressões da questão social que influenciam a diminuição do fluxo escolar, tendo em vista, por exemplo, a inserção precária e precoce no mundo informal do trabalho;

b) Assessoria para implantação de projetos, com base em diagnóstico nas regiões do município que possuem escolas de Educação Básica, objetivando o trabalho preventivo de enfrentamento às expressões da Questão Social, tais como, a violência, evasão, infrequência (expressões demandadas ao Serviço Social, conforme dados coletados), trabalhando com estratégias que tenham como objetivo o protagonismo dos sujeitos envolvidos;

c) Participação na elaboração do Plano Municipal de Educação, subsidiando o planejamento das ações com base em diagnóstico socioeconômico do município;

d) Representação, através da participação ativa, nos Conselhos Municipais de Educação (órgãos responsáveis pela normatização da educação na esfera municipal, instância de controle aliada ao trabalho profissional no tensionamento de normatizações para garantia da educação como direito social);

e) Participação nos demais conselhos de direitos, tais como Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselho Municipal de Alimentação Escolar, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, dentre outros.

Todas estas ações são de fundamental importância para a gestão da Política de Educação Básica, enquanto direito social público e subjetivo, tendo na formação humana, a sua base de constituição. Formação esta, que é desafiada a ser trabalhada na perspectiva de construção de processos sociais emancipatórios, rompendo com os processos de subalternização da classe trabalhadora. Este foco é uma das principais contribuições do trabalho do assistente social nesta política, atuando para a garantia do acesso e permanência, mas problematizando a qualidade desta política acessada pela

população, contribuindo para a ressignificação da escola, enquanto um dos espaços para a construção de caminhos de democratização da sociedade. Ao discorrer sobre os produtos do trabalho do assistente social, Iamamoto (1999) aponta que:

O profissional pode também, pelo seu trabalho, produzir subordinação, tutela, submissão, dependência, autoritarismos. Pode, ainda, viabilizar o acesso e a defesa de direitos civis, sociais e políticos; favorecer a participação de cidadãos e cidadãs em processos decisórios que lhes dizem respeito, ampliar o acervo de informações necessárias à obtenção de serviços e direitos sociais, estimular a vivência e a aprendizagem de processos democráticos nas situações e relações quotidianas (IAMAMOTO, 1999, p. 111).

Neste sentido, o último item deste capítulo abordará os processos de participação, mobilização e protagonismo dos sujeitos como possíveis produtos do trabalho do assistente social, sendo as assistentes sociais, inseridas na Política Pública de Educação Básica, desafiadas a potencializar as ações profissionais, com vistas a promover estes processos.

5.2 DOS PROCESSOS DE SUBALTERNIZAÇÃO AOS PROCESSOS SOCIAIS EMANCIPATÓRIOS

O Serviço Social, através do projeto profissional, expresso no Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais (CFESS, 1993), possui o compromisso com o desenvolvimento de processos sociais emancipatórios. No entanto, o trabalho na perspectiva do desenvolvimento destes processos constitui-se um desafio a ser vencido pela categoria profissional do Serviço Social. De acordo com os dados da pesquisa, o foco do trabalho está voltado para as ações de acesso e permanência, sendo o trabalho de mobilização, participação e protagonismo da comunidade escolar ainda pouco expressivo nos espaços sociocupacionais. Destaca-se a fala de 02 profissionais que apontam para uma preocupação e indagação na efetivação destes processos:

(...) a gente sempre pergunta pras orientadoras, qual é o espaço do adolescente na tua escola? (...) (AS.2, 2012).

Um ponto nevrálgico da nossa área, é a questão da participação, porque os pais não participam e tal, nossa, aquilo é uma avalanche né, primeira pergunta que a gente faz, professora, onde você participa, onde tu como mãe, sei lá, onde tu vai? Ah não tenho tempo e não sei o que, é uma cobrança tão desproporcional, que nos move muito a valorizar os pequenos momentos de participação que existem e que são grandes, (...) (AS.2, 2012).

(...) porque muitas vezes eles não foram preparados, eles não sabiam o que eles tavam fazendo ali, do que iam votar, eles não tinham idéia de o que propor, então é árduo esse trabalho de mover participação, (...) acho que não dá pra ter essa visão idealista que tu tem, de casa cheia, participação não qualificada (AS.3, 2012).

Fez uma reunião, veio dez, valoriza os dez que veio, não reclama pelos vinte que faltaram, a gente trabalha muito nessa perspectiva, de valorizar os pequenos (...) (AS.3, 2012).

(...) dos que tão aqui não são os que precisavam ouvir, bom, então o teu problema é metodológico, o meu não, não é tu fala e eu escuto, qual é a metodologia das reuniões, como vocês receberam os pais, trabalho muito com isso o tempo todo, (...) (AS.2, 2012).

E como estimular essa interação da família com a escola né, que nem a gente questiona a situação do bilhete por exemplo , ah, mas a gente mandou o bilhete, mas da família ninguém lê, a criança ta sendo alfabetizada e os pais não são alfabetizados (...) (AS.3, 2012).

Essa questão, é um nó, acho que na nossa própria (...) porque ali no nosso código de ética diz, a questão da participação, de tu trabalhar esse empoderamento do sujeito ali, pra que ele possa ocupar os diversos... né, enfim, de ta circulando. E é um desafio bem, grande assim, ou a gente ta se utilizando de caminhos que distanciam ainda mais né, que é querer chamar também pra cobrança né, não é só a escola, o assistente social quando vai visitar o CRAS, daqui apouco ele já vai também com uma cobrança que não foi no grupo tal, que não fez a pesagem, que ta quebrando com as condicionalidades do bolsa família, que vai perder o benefício, então sempre há uma cobrança né, que há esse distanciamento né, a gente não conseguiu fazer essa vinculação de fato, que essas pessoas possam se sentir mais perto disso (...) (AS.3, 2012).

(...) a presença não garante uma participação, essa é a diferença (AS.3, 2012).

Através das falas das assistentes sociais, percebemos que as mesmas questionam os educadores sobre a prática pedagógica e as relações desenvolvidas pela escola que contribuem ou não para a efetivação da participação. Podemos inferir a necessidade de destacar quatro pontos que são fundamentalmente importantes para que a participação se efetive: a mobilização; o sentimento de pertencimento; a valorização e a autonomia dos sujeitos sociais. No entanto, para que os educadores e os profissionais

assistentes sociais mobilizem os diferentes segmentos da comunidade escolar é necessário em um primeiro momento para que estes sujeitos, educadores e assistentes sociais estejam mobilizados a realizar o trabalho proposto.

A participação não é um processo pontual, pois segundo a fala da AS.3 que explica que a *presença não garante uma participação*, é através do chamamento da escola que a comunidade insere-se, sendo a participação medida pelo número de pessoas. Nesta perspectiva a participação é percebida como fato isolado, focalizado e fragmentado. A participação é um processo social dinâmico, a ser desenvolvida diariamente, como prática educativa da escola. É um envolvimento da comunidade escolar com a operacionalização da política educacional. Mas, para que isso ocorra, é necessário que a comunidade se perceba, neste espaço social, se sinta parte, isto é, tenha o sentimento de pertencimento social, não sendo a escola algo alheio a sua vida concreta. Referindo-se às palavras de Luiz podemos entender a participação como:

Processo molecular de elevação da consciência crítica e do protagonismo social autônomo das classes subalternas. A elevação de uma situação de subalternidade à de protagonismo social – que desencadeia ações políticas de caráter crítico-democrático no espaço público – é o indicador de análise do desenvolvimento do processo de emancipação social vivido pelo grupo ou classe, sem perder de vista a proposição ideológica de um novo projeto ético-político e cultural da sociedade. (LUIZ, 2008, p. 130).

O sentimento de pertencimento social só poderá ser desenvolvido pela relação social construída diariamente, pelos vínculos estabelecidos entre os diferentes segmentos da comunidade escolar que estão presentes na escola não apenas em eventos, ou reuniões, mas fazem parte do cotidiano, da edificação da prática educativa da escola que se amplia, saindo da sala de aula do professor e circulando na instituição como um todo. Isso significará a apropriação da compreensão de que todos os sujeitos envolvidos são educadores participantes na elaboração, operacionalização e avaliação do projeto Político Pedagógico da escola.

Era necessário, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz dos alunos, dos professores, diminuir o poder pessoal dos diretores, criar novas instâncias de poder como são os Conselhos de Escola, decisórios e não somente consultivos e por meio dos quais, numa primeira instância, pais e mães ganhassem um lugar no destino das escolas de seus filhos; e em um segundo momento, esperamos, da própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se fizesse igualmente presente na condução da política educacional da escola (FREIRE 1996, p.59).

No entanto, a intervenção profissional necessita atuar de forma a mobilizar os sujeitos a participarem da gestão da escola – através dos Conselhos Escolares, órgão de controle social presente no interior de cada unidade educativa, conforme abordado no Capítulo Educação na Sociabilidade do Capital – na construção do projeto educativo da mesma. Cabe, então, discutir sobre a concepção de educação que orienta as decisões e ações da escola, ou seja, mediar um espaço que todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola possam se perceber enquanto sujeitos históricos, que influenciam e são influenciados pelas relações que se processam na escola, e que esta é conseqüentemente influenciada pelas relações que se processam na sociedade como um todo. Sentir-se pertencentes a este espaço e não alheio a ele, como dito anteriormente, é o primeiro passo para romper com processos de alienação.

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos (FRIGOTTO, 1991, p. 81).

Ao ser instigada a participar da prática educativa da escola, a comunidade escolar se sentirá valorizada e mobilizada para continuar participando de algo que não é distante dela, mas de algo que vivencia diariamente. Para Martins:

(...) a democratização da educação, não apenas no sentido de garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola, mas também de potencializar o processo de construção da gestão democrática neste espaço institucional público, fortalecendo a participação efetiva de todos os representantes da comunidade escolar, especialmente alunos e famílias, que muitas vezes não

utilizam das instâncias de participação e de poder decisórios existentes nas instituições educacionais. MARTINS (2012, p.47):

Para tanto, a autonomia dos sujeitos sociais é de fundamental importância. Os sujeitos só poderão participar ativamente da prática educativa se não forem tutelados, desvalorizados em suas multiculturalidades. A autonomia pressupõe uma relação horizontal, na qual todos os envolvidos se sintam em igualdade para manifestar-se e contribuir com a escola. No entanto, neste espaço educativo, para que a participação ocorra, é preciso que a relação pedagógica se efetive, sem a separação do eu-professor, enquanto sujeito que ensina e aluno, enquanto objeto que aprende. Segundo Freitas:

(...) esta visão do processo de construção do conhecimento como coisa coletiva tem algumas consequências. A primeira é de dar vez e voz ao aluno, porque, se é coletivo, ele tem que participar, ele tem que falar realmente. Uma segunda consequência se refere à responsabilidade do professor, que passa então a ser maior, pois ele não é mais aquele que apenas favorece estímulos, mas aquele que vai atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal, via linguagem, via diálogo, fazendo com que a criança se desenvolva cada vez mais (...). Então, você vai ter que se inserir no processo em que ela está e trabalhar a partir da visão que ela tem e que é diferente da nossa. (FREITAS, 1994, p.186).

Como já trazido anteriormente, as Políticas Sociais pós Constituição Federal pressupõem o envolvimento da comunidade, visto a característica de municipalização, descentralização e controle social. No entanto, a historicidade de tutela e clientelismo, entre as relações da sociedade e gestão das políticas, reforçado pelo modelo de educação burguesa, pela subordinação e pelos processos de subalternidade da classe trabalhadora, distanciaram a possibilidade da sociedade romper com a cultura da não participação. Segundo Yasbek (2001, p.37): “Décadas de clientelismo consolidaram uma cultura tuteladora que não tem favorecido o protagonismo nem a emancipação dessas classes em nossa sociedade”.

No entanto, avistamos ações coercitivas e punitivas presentes nas políticas sociais, ao desenvolverem ações, como por exemplo, de transferência de renda, com base em condicionalidades. Por outro lado, as práticas dos

Assistentes Sociais acabam por legitimar tais ações, ao abordar a frequência das famílias nos grupos de atendimentos aos beneficiários do programa Bolsa Família, sendo a tal participação condicionada a permanência no programa. Esta situação fica evidente na fala da AS.3 que reflete sobre a situação, indagando-a de *“que sempre há uma cobrança né?, que há este distanciamento, né?, a gente não conseguiu fazer essa vinculação de fato (...)”*.

Com base nesta situação destacamos que, enquanto categoria profissional, somos desafiados pelo Projeto Profissional e pelo significado social da profissão a romper com toda a prática que contribua para a subalternização da classe trabalhadora. Destaca-se que a inserção do Serviço Social na educação é, em potencial, uma forte possibilidade de mediar a construção de processos de subalternização para a construção de processos sociais emancipatórios pela abrangência que o trabalho com a comunidade escolar possibilita ao profissional e por essa política atuar especificamente com a formação humana.

Assim, o Assistente Social, coerente com o projeto ético-político profissional, assumira em seu trabalho socioeducativo um caráter emancipatório, fortalecendo as lutas das classes subalternas e não um caráter de enquadramento disciplinador, próprio da perspectiva conservadora, apesar desta ainda estar presente na profissão (MARTINS, 2012, p. 46).

O trabalho do assistente social na educação, através da promoção de processos sociais emancipatórios (tais como a participação e a mobilização da comunidade escolar), construirá sua ação profissional através de um conjunto de estratégias que rompam com práticas opressoras e de tutela, contribuindo para legitimação de uma educação que promova o protagonismo dos sujeitos. De acordo com Luiz:

O enfrentamento das contradições da sociedade capitalista tardia poderá ocorrer pela via cultural e ético-política, mediante o fomento das potencialidades dos segmentos das classes subalternas, de seu protagonismo consciente, ativo e organizado-desencadeado por um processo de rupturas, poder-se-á chegar à edificação da emancipação social como um caminho contra-hegemônico. (LUIZ, 2008, p.115).

Para efetivar o trabalho na política de Educação Básica, o profissional é desafiado a criar situações concretas que trabalhe com valores e proporcione vivências potencialmente democráticas, capazes de fortalecer a participação da comunidade escolar na elaboração de projetos educativos, possibilitando a construção coletiva e a problematização de uma cultura de subalternidade e de tutela, colaborando assim para a construção de experiências que viabilizem o protagonismo infanto-juvenil. Para Marx (1843, p. 39) “(...) os direitos só podem ser exercidos em comunidade com outros homens, seu conteúdo é a participação na comunidade, e conseqüentemente, na comunidade política, no Estado.” A mobilização da comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários etc.), através da participação na gestão da escola, constitui-se um primeiro exercício para o fomento da participação em outras instâncias de controle social, como nos Conselhos de Direitos. Assim, estaremos contribuindo para experiências potencialmente democráticas através de ações que irão transcender os muros da escola. Como podemos identificar a experiência profissional expressa na da fala da AS.9 (2012):

(...) nosso objetivo é mobilizar que elas procurem por si só né, até que elas sejam parceiras daquele ambiente, da comunidade que elas têm, dos serviços todos que tem ali (...) trabalhar intersetorialmente, e atrás disso a gente tem as participações dos comitês, comissões, então às vezes a gente ta trazendo... leva pra esses espaços algumas discussões que vão contribuir lá na frente né, lá na comunidade, se são deliberadas algumas coisas nesses conselhos né, então a gente traz a realidade pra li, é trabalhado aquilo ali de alguma forma que contribui lá na ponta (AS.9, 2012).

(...) eles vão pras reuniões de rede e eles se colocam né, e participam dos espaços, todos (...) e atuando, deliberando e ajudando a propor as políticas, eles são bem fortes ali, mas nem tanto as escolas, as escolas tão mais excipientes assim, é mais as associações, (...) (AS.9, 2012).

A educação, além de ter este potencial, como dito anteriormente, transformador, possibilitará ao assistente social, inserido nos órgãos gestores da política ou nas escolas, a vivência comunitária e a participação nestas organizações, tendo o cuidado e a vigília constante de não confundir projeto profissional com militância política-partidária e nem movimento social com

trabalho profissional, mas, sim, como espaço de ação profissional que possibilitará concretamente a vivência de processos sociais emancipatórios, tanto para os sujeitos da ação profissional, quanto para o próprio profissional.

Segundo Silva:

Todo esse processo situado no âmbito da formação profissional carece de um outro elemento essencial: o vínculo popular, isto é, uma maior ênfase na relação da profissão com os movimentos sociais. Longe de qualquer perspectiva messiânica que possa confundir práxis profissional e práxis social ou identificar as profissões com os movimentos sociais (e neles também existem sérios limites), é importante recriar, na contemporaneidade, vínculos sociais que oxigenem a profissão (nos seus múltiplos espaços sócio-ocupacionais). (SILVA, 2008, p. 09).

A mobilização comunitária possibilitará a organização destes sujeitos na luta pela garantia de outros direitos humanos. Além do direito a educação pública de qualidade social e de acesso à todos, as comunidades necessitam, em sua maioria, de saneamento básico e da cobertura das outras políticas públicas (saúde, assistência social, segurança, habitação, dentre outras). De acordo com Marx & Engels (2009, p. 35): “(...) de modo algum se pode libertar os homens enquanto estes não estiverem em condições de adquirir comida e bebida, habitação e vestuário na qualidade e na quantidade perfeitas. Os autores destacam ainda que (2009, p.40) (...) os homens têm de estar em condições de viver para poderem “fazer história”.

Nesse sentido, faz-se necessário reassumir o trabalho de base, de educação, mobilização e organização popular, que parece ter sido submerso do debate profissional ante o refluxo dos movimentos sociais. É necessário ter a clareza que a qualidade da participação nesses espaços públicos não está definida *a priori*. Podem abrigar experiências democráticas, que propiciem a partilha do poder e a intervenção em processos decisórios, ou estimular vícios populistas e clientelistas quanto ao trato da coisa pública (IAMAMOTO, 2004, p.29).

Entretanto, para intervir na realidade, o profissional necessita conhecer as condições concretas de vida de cada comunidade escolar para poder planejar a ação profissional. Haverá comunidades que precisarão, em um

primeiro momento, da garantia de suas condições básicas de sobrevivência, devendo a mobilização e a articulação intersetorial objetivar a garantia destes direitos. Haverá também, comunidades em que as condições básicas de saneamento, habitação, alimentação já estejam atendidas, podendo assim o profissional mobilizar a comunidade para a vivência de processos emancipatórios que qualifiquem a luta pela escola pública, como um direito social e pela construção do conhecimento, como bem social, que liberta e emancipa. Para Luiz:

Os frutos ou resultados desse movimento podem demonstrar o nível de emancipação de uma situação de subalternidade à edificação ou não de uma contra-hegemonia emancipatória, como, por exemplo as bases materiais para a subsistência humana e o acesso a direitos que serão tomados como pressupostos básicos para a emancipação social. (LUIZ, 2008, p. 128).

O trabalho do assistente social na educação poderá resultar na mobilização do grupo de alunos, constituindo organizações, como Grêmios Estudantis e outras formas que atuem com o protagonismo infanto-juvenil como movimento de resistência à cultura de subalternidade e da tutela que permeia a sociedade capitalista, potencializando a autonomia dos sujeitos sociais.

(...) mas eu vejo que através dos grêmios, dos grupos das escolas, da rádio comunitária dentro das escolas, esse protagonismo tem vindo à tona, porque esses jovens eles buscam isso, eles querem, eles desejam isso, e isso tem sido muito positivo no sentido de dar a esses grupos, a esses jovens que conseguem se inserir nesses espaços, o sentimento de pertencimento a escola (...) ao mesmo tempo quando o espaço é dado e é trabalhado isso a escola se vê obrigada a repensar a suas práticas, eu vejo que mesmo aqueles com dificuldade de aprendizagem, mesmo aqueles que tem dificuldade de permanência na escola e até mesmo da família né, eles tem maior chance de sucesso, serem protagonistas mesmo do seu trabalho, do seu papel (...)(AS.10, 2012).

O entendimento de que todos nós – sujeitos (e não somente as famílias, os alunos, etc.) que somos assalariados, portanto, proletários –, somos os explorados nesta sociabilidade, é um importante passo para a discussão sobre a qual sujeito a educação formal contribui para a formação? A quem interessa este sujeito e por que? Estas perguntas devem ser pulsantes no interior das

escolas para poder guiar o trabalho dos diferentes profissionais, pois como destaca Prates:

Não desocultamos somente mazelas, mas também potencialidades e possibilidades de superação, porque como bem dizia Marx (1993) não basta interpretar o mundo é preciso transformá-lo. Logo, precisamos buscar alternativas concretas de transformações para procurar o que Marx (1989) chamou de “pequenas convulsões revolucionárias”, ou seja, rupturas que, embora não transformassem radicalmente o modo de produção e a sociedade, modificavam significativamente a vida de sujeitos, grupos ou organizações. (PRATES, 2006, p.02).

Como falado anteriormente, o assistente social que atuar na Política de Educação, *lócus* privilegiado por tratar da formação humana, será desafiado a romper com práticas fragmentadas, pautada numa visão de construção de conhecimento influenciada pela Teoria positivista, através de estratégias que possibilitem a criação de condições concretas para tornar explícita as contradições da sociabilidade do capital. Nesse sentido, proporcionará, então, o desenvolvimento de um olhar crítico frente aos processos vivenciados no interior da escola, como a construção do conhecimento (a relação do sujeito que apreende com o objeto a ser apreendido), trabalhando com este processo a partir de uma visão da totalidade da realidade social vivenciada pelos alunos, sujeitos integrais dotados de historicidade e que vivem imersos em uma sociedade contraditória, fruto da luta de classes e da exploração do trabalho pelo capital.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Neste sentido é que deve-se inserir o Serviço Social na educação, que consciente do projeto da profissão acerca da luta por uma nova ordem societária, constrói sua ação profissional através de um conjunto de estratégias que rompam com práticas opressoras e de tutela, contribuindo para a legitimação de uma educação que promova o protagonismo dos sujeitos.

Apesar da precariedade das condições objetivas de trabalho, dos desafios da atuação postos pelas particularidades da Política de Educação, as experiências profissionais identificadas comprovam que há uma demanda real e urgente pertinente ao Serviço Social e que este pode contribuir, significativamente, no bojo do trabalho coletivo desenvolvido nas unidades educacionais, para buscar estratégias de resistência contra a massificação, a mercantilização da educação, tendo como direção social a conquista da educação emancipatória (MARTINS, 2012, p.50).

As falas das assistentes sociais remetem para a necessária inserção profissional na educação, visto as demandas emergentes das escolas e a necessidade de um olhar profissional diferente do olhar dos profissionais com formação pedagógica, pois há necessidade de intervenção nas expressões da Questão Social que se manifestam nesta política e que precisam ser articuladas intersetorialmente. Por intermédio das falas, também foi possível observar que as assistentes sociais percebem que a Política de Educação Básica precisa passar por processos de transformação, pois a forma com que é operacionalizada não incide de forma efetiva na Questão Social, reconfigurada nesta nova fase de mundialização do capital, resultando em uma necessária mudança na sua forma de gestão e execução.

Em resumo, dizíamos lá que existem, hoje, duas grandes alternativas: primeira, a articulação da educação com a reprodução e melhoria desta ordem social, pressupondo que ela seja um horizonte infinitamente aberto ao progresso; segunda, a articulação da educação com a superação radical desta ordem social, portanto, com a revolução. É nesta encruzilhada que a educação se encontra hoje (TONET, 2007, p.53).

A encruzilhada, expressa por Tonet (2007), em que a educação encontra-se, deve ser amplamente debatida pela categoria profissional, inserida na educação, visto que o trabalho desenvolvido pelos profissionais irá ressignificar a prática educativa da escola para legitimar o capitalismo, na sua nova configuração de capital financeiro global ou ressignificará para a constituição de práticas educativas contra-hegemônicas.

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 (MARTINS, 2012, p.39).

O profissional do Serviço Social atuará no espaço de educação formal no sentido de promover a qualificação da política de educação para que atenda as novas requisições do mercado de trabalho, tornando a escola como um espaço de formação que dê conta das diferentes expressões da Questão Social, através de uma prática de *ajustamento social*, atuando nas ações de universalização do acesso, conforme metas dos Organismos Multilaterais. Tendo, tais metas o foco de ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e a Educação Profissional, e a necessária reforma pedagógica especificamente para atender estas novas requisições do mundo do trabalho (MARTINS, 2012). Outra alternativa é a de que o trabalho poderá ressignificar as práticas educativas desenvolvidas no interior da escola pública, no sentido de fortalecer a educação como direito social através de práticas de democratização, não apenas do acesso e permanência aos seus diferentes níveis e modalidades, mas de fomentar a construção de práticas que possibilitem a gestão democrática e através disso, a vivência da participação ativa e da mobilização da comunidade escolar, valorizando o protagonismo dos sujeitos sociais. Atuando deste modo com as escolas, enquanto espaço de resistência.

Portanto, a educação, como instrumento social possibilita a reprodução da ideologia dominante ou o desenvolvimento de uma cultura contra-hegemônica, que instrumentalizará o homem para se opor às diferentes formas de opressão e alienação, próprias da sociedade capitalista (MARTINS, 2012, p.35).

Destaca-se que estes aspectos devam permear as discussões atuais sobre a inserção do Serviço Social na Política Pública de Educação. Se faz necessário o debate amplo sobre os riscos de se continuar a legitimar o projeto de educação burguesa no interior da escola pública, através de ações que fortaleçam os processos de subalternidade, negligenciando a possibilidade de construção do trabalho, em consonância com o Projeto Profissional, através de ações que possibilitem a vivência da participação, mobilização e protagonismo da comunidade escolar, possibilitando, assim, a prática educativa

de processos sociais emancipatórios, rompendo com a cultura de subalternidade através de práticas verdadeiramente democráticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da presente dissertação, buscamos analisar o trabalho do assistente social na Política Pública de Educação Básica, tendo como base os dados empíricos possibilitados através da pesquisa, bem como a revisão bibliográfica sobre o tema discutido.

Ao discorrermos sobre a Política de Educação Básica no Brasil, contextualizamos a concepção de educação que recai sobre a sua gestão na realidade social, bem como as influências dos organismos internacionais no conjunto de ações desenvolvidas pelo governo brasileiro para a universalização da educação. Tais fatores são desencadeadores de um conjunto de programas e projetos para o acesso e a permanência dos sujeitos na escola, sem perpassar por estas discussões as ações que qualifiquem a educação, enquanto direito social. Ao contextualizar a Política de Educação Básica no Brasil chamou-se atenção para estes aspectos, tendo em vista que as requisições dos assistentes sociais nesta política pública está ligado às ações de acesso e permanência, ou seja, a garantia do atendimento a esse direito.

No entanto, a inserção dos assistentes sociais nos processos de trabalho desenvolvidos na política de educação, apesar das requisições postas, precisa ir além do produto esperado do trabalho profissional, que é a garantia do acesso a este direito. Porém é importante que se possa atuar no sentido de colocar em xeque a supremacia em que este direito é processado, ou seja, a escola enquanto mecanismo ideológico do Estado para a reprodução do capital financeiro global. Trabalhando com os sujeitos presentes na dinâmica desta política a partir de estratégias que busquem romper, através da educação formal, com práticas de subalternização da classe trabalhadora. Atuar para que a educação, enquanto direito social, possa atender aos interesses desta classe é o aspecto que irá possibilitar ao exercício profissional a vivência do Projeto Profissional e seu compromisso com outro projeto societário.

As discussões acerca da educação enquanto *locus* de trabalho profissional amplia-se no tempo presente. Isso resulta em um movimento da categoria profissional, através do conjunto CFESS/CRESS, resultando na elaboração do material intitulado de Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na educação no ano de 2011, praticamente dez anos depois da elaboração do primeiro material lançado em 2001. As discussões pela categoria profissional e os marcos regulatórios da profissão nesta área ainda são escassos, apesar de ser um campo de atuação profissional há bastante tempo, mas que não foi legitimado pelo conjunto da categoria. Realidade que passa a ser discutida pela possibilidade de institucionalização do Serviço Social na educação. Tal fator desencadeará na necessidade de amplo debate, tendo em vista os desafios e as possibilidades, explicitados, deste emergente espaço ocupacional.

A partir da análise do trabalho das assistentes sociais, sujeitos da pesquisa, foi possível perceber que a atividade profissional desenvolvida expressa a totalidade das atividades divulgadas pelo CFESS (2011), através da pesquisa realizada nas diferentes regiões do país. Atividades estas, relacionadas a inserção das assistentes sociais nos órgãos gestores da política de educação, sendo que as ações desenvolvidas por elas perpassam pela instância da gestão e da execução desta política. O produto do trabalho profissional está ligado à viabilização do direito à educação, ou seja, ao acesso e à permanência na educação formal. Para tanto, buscou-se salientar a importância, além do direito à educação, do trabalho profissional através da vivência da participação, mobilização e protagonismo dos sujeitos, visto os princípios da gestão democrática nas quais as escolas são administradas que possibilitam espaços para a intervenção profissional, através destes processos. Com isso, então, busca-se a ruptura de práticas opressoras e de tutela que legitimam a subalternização dos sujeitos, proporcionando que os mesmos, exerçam através do controle social, a luta por uma educação pública e com qualidade social, tornando a escola um espaço que potencialize a democracia, em outros espaços sociais.

A partir das discussões oriundas do trabalho do assistente social na educação e da institucionalização deste espaço ocupacional, precisamos debater sobre os interesses antagônicos em questão, assim como mencionado no capítulo 4, no subcapítulo 4.2. , promovendo a reflexão ampla sobre os interesses da categoria e do Estado para que a inserção profissional na educação dê-se de forma consciente e crítica do trabalho a ser desenvolvido nesta política. Isso pode ocorrer, seja na gestão ou na execução da mesma, tendo clareza que a educação escolar, assim como tantas outras instituições, está em crise, tendo em vista a crise da sociabilidade capitalista desencadeada pela crise do Petróleo na década de 1970, colocando em xeque os anos de ouro do capitalismo e com ele, o Estado de Bem-Estar-Social. Realidade que desencadeará o processo de reestruturação produtiva e com ele um conjunto de ajustes de cunho neoliberal, fragilizando a gestão das políticas públicas, bem como a garantia dos direitos humanos conquistados pela classe trabalhadora.

Todavia, a educação é um *lócus* privilegiado para o trabalho do assistente social, visto que é uma das instituições sociais que atua na formação humana. Tendo a profissão de Serviço Social uma grande contribuição, ao inserir-se nos processos de trabalho desenvolvidos neste espaço ocupacional, pode contribuir com o fortalecimento desta política social, enquanto mecanismo de transformação social, através de práticas educativas que se constituam através da autonomia e da participação dos sujeitos no processo de construção do conhecimento e da promoção do trabalho intersetorial para a viabilização dos demais direitos. Busca-se, desse modo, a integralidade dos sujeitos, que são fragilizados em sua objetividade e subjetividade através da focalização das políticas sociais.

Ao finalizar esta dissertação, objetiva-se sinalizar para a importância da produção de conhecimento na área do Serviço Social, influenciando no amadurecimento do trabalho profissional frente as discussões sobre a profissão na sociedade contemporânea e o aprofundamento das dimensões teórico-

metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas do trabalho profissional. Esta necessidade resulta das constantes mudanças na sociedade capitalista, que apesar de manter em sua gênese a luta de classe, reconfigura-se constantemente, tendo em vista a velocidade que a tecnologia transforma as relações nas diferentes dimensões da vida humana, sinalizando para o Serviço Social o desafio de uma visão crítica desta realidade e a inserção em novos espaços de trabalho.

Contudo, reforça-se que a Política Pública de Educação é um importante campo para atuação profissional e para efetivação do projeto profissional. Tal aspecto nos leva a indagar sobre os motivos que este espaço ocupacional ainda é emergente para a profissão, visto que há registros que apontam para a inserção do Serviço Social na educação desde as origens da profissão, como vimos no capítulo 4, subcapítulo 4.1. Esta realidade suscita-nos dúvidas a respeito dessa não legitimação, resultando na necessidade de pesquisar a produção de conhecimento do Serviço Social nesta área a partir das experiências profissionais e pesquisas já realizadas. Aspecto que foi parcialmente contemplado pelo presente estudo, mas constitui-se como um importante elemento a ser pesquisado, visto a necessidade de analisar o que historicamente vem sendo produzido sobre o trabalho do assistente social na educação, buscando fatores para entender o porque da não legitimação da educação enquanto *lócus* do trabalho profissional.

No entanto, as indagações referentes ao trabalho profissional acalentadas a partir do mestrado, suscitam novas interrogações que permeiam a produção do conhecimento profissional nesta área. Esses fatores desencadeiam na necessidade de aprofundar o estudo, analisando as produções e buscando respostas sobre porque de este espaço de trabalho gerar dúvidas e incertezas aos profissionais, como foi possível constatar na pesquisa de mestrado, não legitimando-o enquanto espaço de atuação profissional, assim como as demais políticas sociais. A continuidade do referido estudo será possível através da realização do doutorado no Programa de Pós

Graduação em Serviço Social da PUC/RS que será iniciado no ano de 2013, tendo a clareza de que as indagações desencadeadas pela realidade concreta, e que serão aprofundadas, resultando em novas indagações, visto a totalidade dos processos sociais que vivenciamos e do movimento da própria realidade social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e Política Educacional: um breve balanço e desafio desta relação**. 1º Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação. Belo Horizonte, 28 março 2003, p.1-9.
- _____. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: CFESS. **Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília: DF, 2011.
- _____. **O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócioocupacionais**. Palestra proferida no Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Belo Horizonte, 2007.
- _____. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Caderno Especial nº 26. Edição: 04 a 25 de novembro de 2005. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br>
- AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação: Bases para o Trabalho Profissional**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6ª ed. São Paulo: Cortez; 1999.
- BACKHAUS, Berenice Beatriz. Prática do Serviço Social Escolar: uma abordagem interdisciplinar. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n.38, ano XIII, p.37-55, abril, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006. Trad. Luis Antero e Augusto Pinheiro.
- BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2008. 6ª ed.
- BARROCO, Maria Lúcia Silva. Fundamentos éticos do Serviço Social. In: **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- BEHRING, Elaine R. **Política Social no Capitalismo Tardio**. São Paulo: Cortez, 2002. 2ª ed.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995. 33ª ed.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8.069/90**. Brasília, 1990.

BRASIL. **LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social (1993)**. Secretaria do Desenvolvimento Social e combate à fome. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei N° 8.662, de 7 de junho de 1993**. Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social, 1993.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH II**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

BRASIL, MEC. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da Educação Pública**. Brasília: MEC, SEB; 2004.

BRASIL, MDS. **Programa Bolsa Família. Lei nº 10.836/04**. Brasília, 2004.

BRASIL. **PNAS – Política Nacional de Assistência Social (2004)**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Sistema Único de Assistência Social. Brasília, nov. 2004.

BRASIL, MEC. **Programa Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094/07. Brasília, 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL, MEC. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação/MEC**, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação (2011/2020) – Projeto de Lei**. Ministério da Educação, 2010.

CARMO, Apolônio A. **Inclusão Escolar: roupa nova em corpo velho**. Revista Integração. Ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CBAS - X Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. **Trabalho, Direitos e Democracia**. Rio de Janeiro, 2001. CD-Room.

CBAS - XIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. **Lutas Sociais e Exercício Profissional no Contexto da Crise do Capital: Mediações e**

Consolidação do Projeto Ético Político Profissional. Brasília/DF, 2010. CD-Room.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. Grupo de estudos sobre o Serviço Social na Educação. Brasília: DF, 2001.

CFESS. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Resolução nº. 273/03, Brasília, 1993.

CFESS. **Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília: DF, 2011.

COSTA, Ricardo Cesar Rocha. **Usos e abusos da exclusão social como conceito explicativo das novas desigualdades**: uma crítica marxista. Congresso Internacional Karl Marx, Lisboa, 2008.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**: Ser, Saber e Fazer. São Paulo: Saraiva, 1995. 10^o ed.

COUTO, Berenice, YAZBEK, Maria Carmelita, RAICHELIS, Raquel. A Política Nacional de Assistência Social e o SUAS: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos. In: COUTO, Berenice; YAZBEK, Maria Carmelita; SILVA, Maria Ozanira da S.; RAICHELIS, Raquel (Orgs). **O Sistema Único de Assistência Social no Brasil**: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2011.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. A escola como contexto de desenvolvimento: risco ou proteção? In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **A Escola que Protege**: Dimensões de um Trabalho em Rede. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2010.

DEMO, Pedro. **Educação pelo Averso**. Assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: Ranços e Avanços. SP: Papyrus, 1997. 21^a ed.

FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993. 1^a ed.

FONTES, V. Apontamentos para pensar as formas atuais de exclusão. In: BOCAYUVA, P. C. C. (org.). **Afinal, que país é este?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 117-129.

FREIRE, Paulo. Educação e Participação Comunitária. In: CASTELLS, Manuel (et al.) **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. 2ª ed. p. 71-90

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2000. 4ª ed.

GOMES, Vanessa Lidiane. **O Serviço Social na Educação**. Jornal do Conselho Regional de Serviço Social, 10ª Região, n. 92. Outubro 2010. p. 16.

GROSSI, Patrícia Krieger; AGUINSKI, Beatriz Gerhenson. **A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios**. Revista Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 415 – 433, Maio/Agosto. 2006.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; EIDELWEIN, Karen (org.) **As políticas sociais brasileiras e as organizações financeiras internacionais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

HARPER, Babette (et al). **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1994. 33ª ed.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 2ª ed.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1999. 2ª ed.

_____. **A Questão Social no Capitalismo**. Revista Temporalis 3 – Ano II, nº 3, Jan/Jul. 2001. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001.

_____. **Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e Trabalho do Assistente Social na Atualidade**. CFESS. Atribuições Privativas do (a) Assistente Social. Em Pauta. Brasília: DF, p.13-50, fevereiro 2002.

_____. Dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no serviço social contemporâneo. In: MOLINA, M. L. M (Org.). **La cuestión social y la formación profesional en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana**. San José, Costa Rica: ALAETS/Espacio Ed./Escuela de Trabajo Social, 2004.

_____. **Mundialização do Capital, Questão Social e Serviço Social no Brasil.** Revista em Pauta. Mundialização Resistência e Cultura, nº 21, 2008.

_____. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2010. 4ª ed.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2002. 18ª ed.

LOUREIRO, Luciane; GROSSI, Patrícia Krieger ; OLIVEIRA, Simone Barros. Justiça Restaurativa nas escolas: desafios e perspectivas para a construção de uma cultura de paz. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **A Escola que Protege: Dimensões de um Trabalho em Rede.** Porto Alegre, RS: Asterisco, 2010.

LUIZ, D. **Emancipação Social: fundamentos à prática social e profissional.** Revista Serviço Social e Sociedade, Nº 94. São Paulo: Cortez, 2008.

MARANHÃO, César. Capital e superpopulação relativa: em busca das raízes contemporâneas do desemprego e do pauperismo. In: BEHRING, E. ;ALMEIDA. **Trabalho e Seguridade Social.** São Paulo: Cortez, 2008

MARTINELLI, Maria Lúcia. **O Serviço Social na transição para o próximo milênio:** desafios e perspectivas. Revista Serviço Social e Sociedade. Temas Contemporâneos, nº 57. São Paulo: Cortez, Julho 1998, ano XIX.P. 133-148

MARTINS, Eliane Bolorino Canteiro. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do Projeto Ético-Político. In: SILVA, Marcela Mary José da Silva (org.). **Serviço Social na Educação:** teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

MARX, Karl. **A Questão Judaica.** 1843. Disponível em: <http://www.marxist.org>. Acesso em: 20/08/2011

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, Karl. **A Questão Judaica.** São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**, 1869. Disponível em: <http://www.marxist.org>. Acesso em: 20/08/2011

MATTOS, Maurílio Castro de. Assessoria, consultoria, auditoria, supervisão técnica. In: **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MEC. **Ministério da Educação**. Disponível em: www.mec.gov.br.

MENDES, Jussara Maria R.; PRATES, Jane Cruz. **Algumas reflexões acerca dos desafios para a consolidação das Diretrizes Curriculares**. Revista Temporales nº 14, Brasília, ABEPSS, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 2ª ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007. 10ª ed.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre a sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2009. 2ª ed.

MOTA, Ana Elizabete. **O Serviço Social na contemporaneidade: a “questão social” e as perspectivas ético-políticas**. Disponível em: www.cfess.org.br/Frentes_XXIX_EncNac_CFESSCRESS.

NASCIMENTO, Sueli do. **Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas**. Serv. Soc. Soc. [online]. 2010, n.101, p. 95-120.

NETTO, José Paulo. **A ordem social contemporânea é o desafio central**. Ponência na 33ª. Conferência Mundial das Escolas de Serviço Social. Santiago do Chile, agosto de 2006. Mimeo.

NETTO, J. P. & BEHRING, E. **A Emancipação Política e a defesa de direitos**. Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, junho de 2007. Disponível em: http://www.sergiolessa.com/artigos07_08/emancipacao_dirt_2008.PDF.

OLIVEIRA, Simone Barros (et al.) (org.). **Serviço Social: políticas sociais e transversalidade no pampa**. São Borja: Faith, 2012.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2007.

PEDERSEN Jaina Raqueli; VARGAS, Honorina Schimitz; GARCIA, Sandrine de Canes. A inserção do Assistente Social na Política Pública de Educação: Contribuições no Âmbito do Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, Simone

Barros (et al.) (org.). **Serviço Social: políticas sociais e transversalidade no pampa**. São Borja: Faith, 2012.

PEREIRA, Potyara A.P. **Política Social: Temas e Questões**. São Paulo, 2009. 2ª ed.

PRATES, Jane Cruz. **O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social**. Revista Temporales, nº 09, Brasília, ABEPSS, 2006.

POCHMANN, Márcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010. Disponível em: www.fabramo.org.br.

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. **Notas sobre o Projeto ético-político do Serviço Social**. Disponível em: http://locuss.org/joomllocuss/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=21&Itemid=36 Marcelo Braz Projeto ético.

RIO GRANDE DO SUL, Ministério Público. **Termo de Cooperação**. Porto Alegre, Agosto, 2011.

SERRA, Rose M. **Crise de Materialidade no Serviço Social: representações no mercado profissional**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, José Fernando Siqueira da. **Serviço Social e Contemporaneidade: afirmação de direitos e emancipação política?** Rev. Ciências Humanas UnitaU, Vol 1, n. 2, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/humanas/article/viewFile/456/413> <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/humanas/article/viewFile/456/413>>

SILVA, Marcela Mary José da Silva (org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas, SP; Papel Social, 2012.

_____. O lugar do Serviço Social na Educação. In: _____ (org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

_____. Mobilização social, articulação e intencionalidade política: as ações do grupo de trabalho de Serviço Social na educação da UFRB, Bahia. In: _____ (org.). _____. Campinas, SP: Papel Social, 2012.

SIMIONATTO, Ivete. **Estado e sociedade civil em tempos de globalização: reinvenção da política ou despolitização?** Cadernos Especiais n. 39, edição: 23 de outubro a 20 de novembro de 2006. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br>.

_____. Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-prática. In: **Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

SIMIONATO, Ivete; LUZA, Edinaura. **Estado e sociedade civil em tempos de contrarreforma: lógica perversa para as políticas sociais.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 2, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass>.

SOUZA, Íris de Lima. **Serviço Social na Educação: Saberes e Competências Necessárias no Fazer Profissional.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 2007. 1ª ed.

TONET, Ivo. **Educação e Concepções de Sociedade.** 1998. Disponível em: [www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educação e Concepções de Sociedade.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educação%20e%20Concepções%20de%20Sociedade.pdf).

_____. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Marxismo e Educação.** Disponível em: [www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Marxismo e Educação.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Marxismo%20e%20Educação.pdf). 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

_____. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

WITIUK, Ilda; CANTEIRO, Eliana. **A inserção do Serviço Social no Espaço da Educação Escolarizada.** 19º Conferência Mundial de Serviço Social. Salvador, 2008.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Pobreza e Exclusão Social: expressões da questão social no Brasil.** Revista Temporalis 3 – Ano II, Nº3, Jan/jul. 2001. Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001.

_____. **Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social.** In: Serviço Social: Direitos Sociais e competências profissionais. Brasília; CFESS/ABEPSS, 2009.

APÊNDICE A
PARECER COMITÊ DE ÉTICA DA PUC/RS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

OF. CEP- 321/12

Porto Alegre, 08 de março de 2012.

Senhora Pesquisadora,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 12/05752 intitulado **"O Serviço Social na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre"**.

Salientamos que seu estudo pode ser iniciado a partir desta data.

Os relatórios parciais e final deverão ser encaminhados a este CEP.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider
Coordenador do CEP-PUCRS

Ilma. Sra.
Prof. Patricia Krieger Grossi
FSS
Nesta Universidade

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6690 - 3º andar - CEP: 90610-000
Sala 314 - Fone Fax: (51) 3320-3345
E-mail: cep@pucrs.br
www.pucrs.br/prppg/cep

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho por meio deste convidar para participar do Projeto de Pesquisa intitulado “O Serviço Social na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre”, desenvolvido pela mestranda Silvia Regina Silveira, sob orientação da professora Patrícia Krieger Grossi. O objetivo da pesquisa consiste em *identificar o trabalho e o perfil dos assistentes sociais inseridos na Política Pública de Educação Básica na região metropolitana de Porto Alegre a fim de contribuir para a construção do conhecimento do Serviço Social na área*. Sua participação consiste em uma entrevista que será gravada cujo tema será centrado no trabalho do assistente social na educação. As entrevistas serão gravadas e transcritas pela pesquisadora retirando quaisquer informações identificatórias. As entrevistas terão a duração aproximada de uma hora e poderão ser interrompidas a qualquer momento.

Eu _____ estou plenamente ciente de minha participação nesse estudo e sobre a preservação do meu anonimato e que não sou obrigado a responder qualquer pergunta que julgar inconveniente. Fico ciente, ainda, sobre a minha responsabilidade em comunicar ao pesquisador qualquer alteração pertinente a esse estudo, podendo dele sair a qualquer momento, sem acarretar prejuízos no meu atendimento na instituição da qual participo. Os dados coletados poderão ser utilizados para publicação de artigos, apresentação em seminários e similares. Declaro, outrossim, que este Termo foi lido e recebi uma cópia.

Quaisquer dúvidas em relação à pesquisa podem ser esclarecidas pela pesquisadora mestranda Silvia Regina Silveira pelo fone (51) 81463543 , pela pesquisadora Prof. Dra. Patrícia Grossi pelo fone 33203546 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS pelo fone 33.20.33.45, e-mail cep@puccrs.br.

Porto Alegre, de de .

Entrevistado (a)

Pesquisadora mestranda

Pesquisadora responsável Prof^a Dr^a Patrícia Krieger Grossi: orientadora- CRESS
330

APÊNDICE C
ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Assistente Social

I- Dados de Identificação

1) Nome:

2) Data de nascimento: ___/___/_____

3) Sexo: () F () M

4) Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () União Estável () Viúvo(a) ()
Divorciado(a)

5) Cidade onde reside:

6) Local de Trabalho:

7) Data de ingresso: ___/___/_____

8) Forma de ingresso: () Concurso Público () Contratação () Prestação de Serviços
() outros _____9) Cargo: _____
_____10) Função: _____
_____**II- Formação profissional**

1. Graduado (a) desde ___/___/_____

a) Tipo de Graduação: () Presencial () EAD

2. Pós-Graduação

a) Especialização () Sim () Não

b) Mestrado () Sim () Não

c) Doutorado () Sim () Não

d) Pós-Doutorado () Sim () Não

3. Formação Continuada

a) Cursos de extensão: () sim () Não

b) Área de concentração dos cursos: () Educação () Criança e Adolescente () Direitos Humanos () Políticas Sociais () Outros: _____

c) Seminários, oficinas, dentre outros: () Sim () Não

3. Experiência profissional

- 1) Quais as áreas de atuação profissional?
- 2) Você participa ou já participou de algum grupo de pesquisa? Qual área?

4. Trabalho Profissional

- 1) A qual grupo de trabalho o Serviço Social está vinculado no organograma da instituição?
- 2) Existe um técnico responsável pelo Serviço Social na instituição? Quem?
- 3) Há quanto tempo a instituição possui o trabalho do assistente social?
- 4) Qual a concepção de Educação que baliza o teu trabalho enquanto Assistente Social inserido na Política Pública de Educação Básica?
- 5) O Serviço Social possui planejamento específico ou está inserido no planejamento geral da instituição? (caso possuir um plano de atendimento, solicitar ao profissional).
- 6) Quais os sujeitos da ação profissional?
- 7) Destaque as demandas atendidas pelo trabalho do assistente social na instituição?
- 8) Quais as ações desenvolvidas pelo Assistente Social na instituição para o atendimento destas demandas?
- 9) Há outras situações demandadas para o Assistente Social?
 - a) () Sim. Quais? () Não
 - b) Por quem?
 - c) As mesmas são atendidas? Porquê?
- 10) Você avalia que as situações demandadas para o Serviço Social estão de acordo com o trabalho desenvolvido pelo Assistente Social na Política Pública de Educação Básica?
- 11) Destaque quais as ações desenvolvidas pelo Serviço Social na instituição que contribuem para o acesso e a permanência dos alunos na Educação Básica?
- 12) O Serviço Social desenvolve ações que promovem o protagonismo juvenil? Exemplifique.

13) O trabalho do assistente social possibilita a construção de espaços de participação e organização da comunidade escolar?

() Sim . Como?

() Não. Porquê?

14) A comunidade escolar têm conhecimento do trabalho do assistente social na instituição?

() Sim

() Não

() Em parte

15) Na sua opinião, como a comunidade escolar percebe o trabalho do Assistente Social na Política Pública de Educação Básica?

16) Para você, quais os maiores desafios para o trabalho com as demais Políticas Públicas, Conselhos de Direitos, Conselho Tutelar e Ministério Público na perspectiva da garantia de direitos para a comunidade escolar?

17) Dê um exemplo de uma experiência positiva e de uma experiência negativa na realização de ações entre as demais Políticas Públicas:

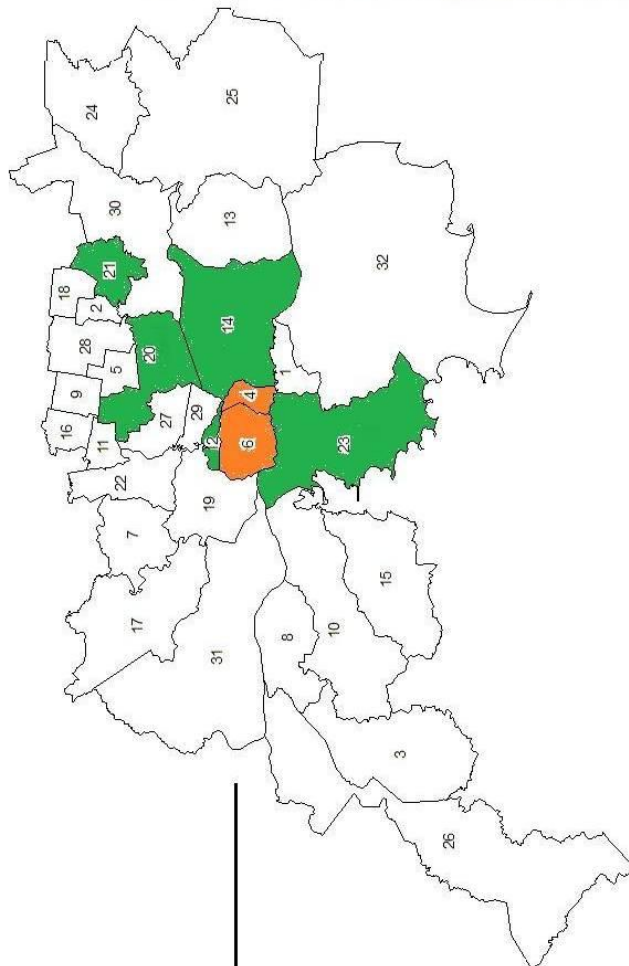
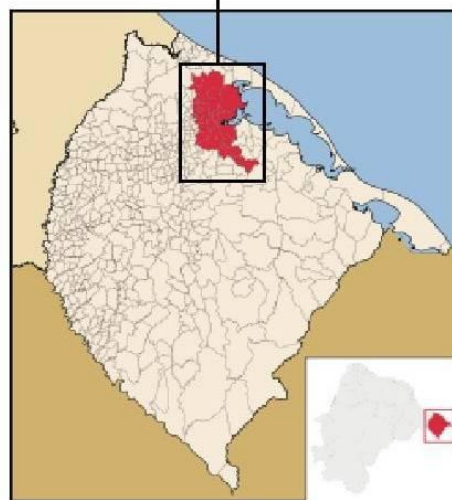
18) De que forma você busca subsídios teórico-metodológicos sobre o Serviço Social na educação?

19) Gostaria de acrescentar algo mais a respeito do que tratamos? Sugestões e contribuições.

Data da entrevista: _____/_____/_____

ANEXO A
MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE



MUNICÍPIOS:

- 1 Alvorada
- 2 Araricá
- 3 Arroio dos Ratos
- 4 Cachoeirinha
- 5 Campo Bom
- 6 Canoas
- 7 Capela de Santana
- 8 Charqueadas
- 9 Dois Irmãos
- 10 Eldorado do Sul
- 11 Estância Velha
- 12 Estelo
- 13 Glorinha
- 14 Gravataí
- 15 Guaíba
- 16 Ivoti
- 17 Montenegro
- 18 Nova Hartz
- 19 Nova Santa Rita
- 20 Novo Hamburgo
- 21 Parobé
- 22 Portão
- 23 Porto Alegre
- 24 Rolante
- 25 Santo Antônio da Patrulha
- 26 São Jerônimo
- 27 São Leopoldo
- 28 Sapianga
- 29 Sapucaia do Sul
- 30 Taquara
- 31 Triunfo
- 32 Viamão

 **Municípios não participantes da pesquisa.**

 **Municípios participantes da pesquisa.**

 **Municípios que não possuem Assistentes Sociais na Política Pública de Educação Básica.**